

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**



**LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN PREESCOLAR: *LA PERSPECTIVA
DOCENTE***

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

**DOCTORADO EN FILOSOFÍA CON ACENTUACIÓN EN ESTUDIOS DE
LA EDUCACIÓN**

PRESENTA:

VÍCTOR MANUEL ZAMORA GARCÍA

OCTUBRE 2020

DIRECTOR: DR. BENIGNO BENAVIDES MARTÍNEZ

CO-DIRECTOR: JOSÉ JUAN CERVANTES NIÑO

DEDICATORIA

Con todo mi amor, respeto y gratitud

A mis queridos padres:

Teodoro y Ari

A mi tia:

Ina

A mis hermanos:

Tania,

Napoleón,

Sheyla,

Celeste.

A mis sobrinos

Ivanna,

Kelly,

Valeria,

Maximiliano,

Matías

Gracias a todos por ser el motor y luz de mis días.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Autónoma de Nuevo León que me formó como estudiante, docente y profesional. Por perseguir de manera constante de la excelencia y calidad académica, También por permitirme consolidar mi vocación dentro de sus aulas.

A la Facultad de Filosofía y Letras, por encontrar en sus aulas conocimiento, vocación y sobre todo, amor a la docencia.

A la Mtra. Ludivina Cantú Ortiz, Directora de la Facultad de Filosofía y Letras. Por su invaluable apoyo en mi trayecto como estudiante y docente. Por creer en mi proyecto profesional, por ser ejemplo de liderazgo, profesionalismo y dedicación constante.

A mi director de tesis, el Dr. Benigno Benavides Martínez por su acertada orientación en el desarrollo y conclusión de mi investigación, por su incansable labor, profesionalismo y acompañamiento, por la pasión y paciencia con la que, durante muchas horas de trabajo, me leía, sugería y motivaba a seguir adelante.

A mi co-director de tesis, el Dr. José Juan Cervantes Niño, por su valiosa y constante orientación en el desarrollo y conclusión de mi investigación, por contribuir en gran medida, con su experiencia, conocimiento y profesionalismo, a la mejora de este proyecto.

Al Dr. Javier J. Maquilón Sánchez, docente investigador de la Facultad de educación en la Universidad de Murcia, España, quien asesoró esta investigación durante mi estancia doctoral en dicha universidad. Por su valiosa contribución en el desarrollo de este trabajo y por enriquecer la perspectiva global con la que se abordó esta indagación.

A la Dra. María Eugenia Flores Treviño, Subdirectora del posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras, por su acertada orientación, acompañamiento y apoyo constante, por tener siempre palabras de aliento y motivarnos en todo momento.

Al Mtro. Oscar P. Lugo Serrato, Director de la Facultad de Derecho y Criminología, por acogerme en su proyecto institucional, por creer en el mío, y apoyarme en todo momento en mi crecimiento como profesional.

A la Mtra. Elsa Lorena García Treviño, Secretaria técnica de la Facultad de Derecho y Criminología, por su apoyo incondicional en mi proyecto de crecimiento profesional, por ser excelente guía y motivadora, también por su incansable labor en la búsqueda de la mejora continua en todo proyecto que emprende.

A la Mtra. Cruz María Bustos Lugo, por su apoyo incondicional a mi proyecto de investigación, por ser ejemplo de lucha y dedicación profesional, por ser una maestra de excelencia y porque con su admirable labor docente, inspiró este trabajo centrado en la educación preescolar.

A todos mis maestros, quienes me acompañaron con paciencia y profesionalismo en este duro pero gratificante caminar, por compartir conmigo su experiencia, conocimientos y pasión por la docencia.

A la Sra. Vita de los Santos de Cabello, quien con mucho cariño me cuidó por muchos años, por sus sabios consejos, por su paciencia, por las oraciones dedicadas para mí y mi familia, por entender y cuidar mis horas de desvelo y enfermedad, por ser como una madre para mí.

Gracias a todos los que directa e indirectamente contribuyeron al logro de esta investigación, así como a la obtención de este grado académico. Eternamente, ¡Gracias!

Contenido

DEDICATORIA.....	i
AGRADECIMIENTOS.....	ii
RESUMEN	iii
ABSTRACT	iv
CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN	1
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4
1.2 Definición del problema.....	7
1.3 Justificación.....	8
1.4 Objetivos	10
1.4.1 Objetivo general.....	10
1.4.2 Objetivos específicos	10
1.5 Preguntas de investigación.....	10
1.6 Hipótesis.....	12
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO	13
2.1 Estudios antecedentes	13
2.1.1 Tratamiento de los estudios antecedentes	16
2.1.2 Resultado de los estudios antecedentes.....	19
2.2 La educación Infantil en su contexto histórico e internacional	23

2.2.1 Las aportaciones de Juan Amos Comenio.....	24
2.2.2 Las aportaciones de Rousseau	27
2.2.3 Las aportaciones de Fröebel	29
2.2.4 Las aportaciones de Pestalozzi	32
2.2.5 Antecedentes de la educación preescolar en México.....	34
2.3 La evaluación en educación preescolar.....	37
2.3.1 Las primeras experiencias con la evaluación	37
2.3.2 El desafío de evaluar en educación preescolar	39
2.3.3 Diario de trabajo y expediente personal.....	42
2.3.4 Los aprendizajes esperados en educación preescolar	43
2.3.5 La evaluación cualitativa.....	46
2.4 Perfil de los educadores mexicanos	48
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA	52
3.1 El enfoque cualitativo	53
3.2 El enfoque cuantitativo	55
3.3 La Observación en el campo de la investigación	57
3.4 El cuestionario	60
3.4.1 Diseño del cuestionario	61
3.4.2 Validación y fiabilidad del cuestionario	63
3.5 Definición de los participantes	65

3.5.1 Selección de la muestra.....	67
3.5.2 Obtención de la muestra.....	67
3.6 Categorías de análisis.....	69
3.6.1 Experiencia docente.....	69
3.6.2 Grado de estudios.....	70
3.6.3 Número de alumnos.....	70
3.6.4 Municipio donde labora.....	71
CAPÍTULO 4. PRESENTACIÓN E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	74
4.1 Resultados del cuestionario.....	74
4.1.1 Las herramientas de evaluación que utilizan los docentes.....	75
4.1.1.1 Diario de trabajo.....	76
4.1.1.2 Diario de trabajo y el grado máximo de estudios.....	76
4.1.1.3 Relación entre el uso del diario de trabajo y la experiencia docente.....	77
4.1.1.4 Diario de trabajo y el número de alumnos.....	78
4.1.2 Portafolio de evidencias.....	79
4.1.2.1 Portafolio de evidencias y el grado de estudios.....	80
4.1.2.2 Portafolio de evidencias y la experiencia docente.....	81
4.1.2.3 Portafolio de evidencias y el número de alumnos.....	81
4.1.3 Registro de observaciones.....	82
4.1.3.1 Registro de observaciones y el grado máximo de estudios.....	83

4.1.3.2 Registro de observaciones y la experiencia docente	83
4.1.3.3 Registro de observaciones y el número de alumnos	85
4.1.4 Lista de cotejo.....	86
4.1.4.1 Relación entre el uso de la lista de cotejo y el grado máximo de estudios	86
4.1.4.2 Relación entre el uso de la lista de cotejo y la experiencia docente	87
4.1.4.3 Relación entre el uso de la lista de cotejo y el número de alumnos	88
4.1.5 Expediente del alumno	88
4.1.5.1 Expediente del alumno y el grado máximo de estudios	89
4.1.5.2 Expediente del alumno y la experiencia docente	90
4.1.5.3 Expediente de personal y el número de alumnos.....	91
4.1.6 Rúbricas.....	91
4.1.6.1 Relación entre las rúbricas y el grado máximo de estudios	92
4.1.6.2 Relación entre el uso de las rúbricas y la experiencia docente.....	93
4.1.6.3 Relación entre el uso de las rúbricas y el número de alumnos	94
4.1.7 La efectividad de las herramientas de evaluación	95
4.1.8 Las herramientas de evaluación y la dificultad de su diseño	96
4.1.9 Las herramientas de evaluación y su implementación en las aulas	96
4.2 La retroalimentación a la práctica de los docentes	97
4.3 La asesoría y actualización en el tema de planeación didáctica	99
4.3.1 La asesoría y actualización en el tema de situaciones didácticas	100

4.3.2 La asesoría y actualización en el tema de herramientas de evaluación	101
4.4 La eficacia de las asesorías y actualizaciones que reciben los docentes.....	102
4.5 Fortalezas y áreas de oportunidad de los docentes	103
4.5.1 Fortalezas de los docentes	103
4.5.2 Áreas de oportunidad de los docentes.....	105
4.6 La evaluación en el aula.....	106
4.7 El programa de estudio y su impacto en la práctica docente	107
4.7.1 La libertad del programa de estudio	108
4.7.2 Programa de estudio y la planificación didáctica	109
4.7.3 El programa de estudio y el proceso de evaluación.....	110
4.8 Los aprendizajes esperados	111
4.8.1 La planificación orientada al cumplimiento de los aprendizajes esperados.....	112
4.8.2 La práctica en el aula orientada a cumplir los aprendizajes esperados.....	113
4.8.3 La evaluación orientada al cumplimiento de los aprendizajes esperados	114
4.8.4 Cumplimiento de los aprendizajes esperados.....	115
4.9 Resultado de las observaciones	117
4.9.1 Preámbulo de la jornada escolar	119
4.9.2 Inicio de la clase	119
4.9.3 Desarrollo de la clase	120
4.9.4 Situaciones didácticas	121

4.9.5 Cierre de la clase.....	123
4.9.6 Fortalezas de la práctica en el aula	123
4.9.7 Dificultades de la práctica en el aula	125
CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES	127
5.1 Discusión y recomendaciones	135
5.2 Aplicación práctica de los resultados.....	138
REFERENCIAS.....	140
ANEXOS	143
Anexo 1. Propósitos de la educación preescolar	143
Anexo 2. Aprendizajes esperados en preescolar	145
Anexo 3. Perfil docente de educación preescolar.....	148
Anexo 4. Cuestionario	153
Anexo 5. Guía de observación	157
Anexo 6. Oficio de visita técnico-pedagógica	158
Anexo 7. Trabajo en SPSS.....	159

Índice de tablas

Tabla 1	70
Tabla 2	70
Tabla 3	71
Tabla 4	72
Tabla 5	76
Tabla 6	79
Tabla 7	82
Tabla 8	86
Tabla 9	89
Tabla 10	92
Tabla 11	95
Tabla 12	96
Tabla 13	97
Tabla 14	98
Tabla 15	100
Tabla 16	101
Tabla 17	102
Tabla 18	103
Tabla 19	104
Tabla 20	106
Tabla 21	106

Tabla 22	108
Tabla 23	109
Tabla 24	110
Tabla 25	111
Tabla 26	112
Tabla 27	113
Tabla 28	115
Tabla 29	116

Índice de gráficas

Gráfica 1. Herramientas de evaluación más utilizadas	75
Gráfica 2. Diario de trabajo y grado máximo de estudios.....	77
Gráfica 3. Diario de trabajo y experiencia docente.....	78
Gráfica 4. Diario de trabajo y número de alumnos	79
Gráfica 5. Portafolio de evidencias y grado máximo de estudios.....	80
Gráfica 6. Portafolio de evidencias y experiencia docente.....	81
Gráfica 7. El portafolio de evidencias y el número de alumnos	82
Gráfica 8. Registro de observaciones y grado máximo de estudios	83
Gráfica 9. Registro de observaciones y experiencia docente	84
Gráfica 10. Registro de observaciones y número de alumnos.....	85
Gráfica 11. Lista de cotejo y grado máximo de estudios	87
Gráfica 12. Lista de cotejo y experiencia docente	87
Gráfica 13. Lista de cotejo y número de alumnos	88
Gráfica 14. Expediente del alumno y grado máximo de estudios	90
Gráfica 15. Expediente del alumno y la experiencia docente.....	90
Gráfica 16. Expediente del alumno y número de alumnos.....	91
Gráfica 17. Rúbricas y el grado máximo de estudios.....	93
Gráfica 18. Rúbricas y experiencia docente	94
Gráfica 19. Rúbricas y número de alumnos	94
Gráfica 20. Frecuencia de retroalimentación.....	98
Gráfica 21. La práctica en el aula y el grado de estudios.....	114

RESUMEN

Dentro del Sistema educativo mexicano se encuentran los niveles iniciales de educación básica como preescolar, primaria y secundaria. En el caso específico de la educación preescolar, a más de diez años de su implementación obligatoria, la efectividad, los avances, así como los niveles de aprendizaje que desarrollan los alumnos en este estrato educativo son hasta cierto punto imprecisos, debido a que el carácter abierto y cualitativo del programa de estudio permite que los educadoras implementen actividades de aprendizaje según lo consideren pertinente en concordancia con las necesidades de sus alumnos, situación que hasta este punto consideramos razonable, la naturaleza de este nivel educativo lo exige de esa manera. En ese sentido, la libertad de diseñar, elegir, implementar y evaluar dichas situaciones de aprendizaje de manera subjetiva y sin una guía que conduzca a los docentes a reconocer la efectividad de su intervención en el aula, ha provocado que tanto los avances académicos de los alumnos de preescolar, así como la identificación de los aprendizajes esperados de este mismo nivel educativo, sean reducidos a un informe verbal o escrito que los docentes entregan a los padres de familia junto a un portafolio con evidencias del trabajo que los niños han desarrollado durante el ciclo escolar. Los resultados muestran que las docentes se debaten entre el cumplimiento de los aprendizajes marcados en el programa de estudio y la práctica cualitativa que se vive dentro de las aulas, esto desencadena una serie de conflictos que son más visibles en el proceso de evaluación, el cual, gracias a lo anterior, se percibe como un trámite administrativo y no como un elemento formativo de mejora continua.

Palabras clave

Evaluación - Situación didáctica - Herramientas de evaluación - Aprendizajes esperados

ABSTRACT

The educational system in Mexico is mainly made up of basic education, higher secondary education and higher education. Within basic education are the initial levels such as preschool, primary and secondary. In the specific case of preschool education, ten years after its mandatory implementation, the effectiveness, progress, as well as the learning levels developed by students in this educational stratum are to some extent imprecise, due to the fact that the open and qualitative nature of the study program allows educators to implement learning activities according to their criteria in accordance with the needs of their students, a situation that we consider reasonable to this point, the nature of this educational level demands it in this way. In that sense, the freedom to design, choose, implement and evaluate such didactic situations in a subjective manner and without a guide that would lead teachers to recognize the effectiveness of their intervention in the classroom, has meant that both the academic progress of preschool students, as well as the identification of expected learning at this same educational level, are reduced to a verbal or written report. The results show that educators debate between achieving the expected learnings set out in the official curriculum and the qualitative teaching that prevails within the classrooms, as a result, the assessment process is seen as an administrative procedure and not as a tool for ongoing improvement.

Keywords

Assessment – Didactic situation – Assessment tools- Expected learnings

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

Después de muchos años de no figurar entre los niveles preceptivos de educación básica, la educación preescolar consiguió consolidarse como un escalón importante en el inicio de la formación de los niños de nuestro país, así, a partir del ciclo escolar 2004-2005 se implementó la obligatoriedad del tercer año de preescolar (SEP,2017), por lo que todos los niños y niñas con 5 años de edad deberían transitar por las aulas de tercero de preescolar, antes de poder ingresar a la educación primaria, segundo escalón en la educación básica del Sistema Educativo Mexicano.

En el ciclo escolar 2008-2009, después de la lucha administrativa de los docentes y autoridades educativas que respaldaban ese proyecto, y contra todo pronóstico debido a la falta de recurso humano y económico en ese rubro, la Educación Preescolar se levantaba con una nueva conquista, el segundo grado de ese nivel educativo adquiría la obligatoriedad dentro de la educación básica del país, fortaleciendo con ello, el temprano desarrollo académico de los niños y niñas del país (Barrera, 2009).

En el ciclo escolar 2016-2017, como parte de la estrategia para fortalecer la educación preescolar en Nuevo León, la Secretaría de Educación Estatal busca que los niños y niñas con tres años de edad, cursen el primer año de este nivel educativo, con lo que se espera que en los próximos años se pueda implementar también de manera obligatoria dicho grado académico (Barrera 2009).

De acuerdo con diferentes estudios como el de la Comisión de las Comunidades Europeas (2006), la Organización Internacional del Trabajo (2012), el *Perry Preschool study* (20015), la UNESCO

(2007), entre otros, cuanto más temprano se acerque a los niños a la educación, existen más probabilidades de que desarrollen habilidades, procedimientos, valores, actitudes y aprendizajes que les servirán para sobresalir en su vida profesional y personal. Aquí en palabras de Escobar:

Durante los primeros años de vida se produce la mayor parte del desarrollo de las células neuronales, y la estructuración de las conexiones nerviosas en el cerebro; este proceso depende de diversos factores tales como: la nutrición y salud; no obstante, también influye en gran medida la calidad de las interacciones con el ambiente y la riqueza y variedad de estímulos disponibles (Escobar, 2006:6).

En ese sentido, la interacción positiva a la que los alumnos se ven expuestos durante la educación preescolar puede aportar valiosos elementos académicos, sociales y emocionales que contribuyen de manera significativa en el desarrollo de los niños en todos los campos formativos¹. Es por esta razón que cobra importancia la labor de los docentes y su impacto dentro de las aulas de nivel preescolar, hablamos de establecer bases cognoscitivas sólidas en los primeros años de los estudiantes que les permitan de manera progresiva acceder a más y mejores formas de aprender².

Esta tesis centrada en el primer escalón de la educación básica, se encuentra dividida en cinco apartados, en el primero de ellos se presenta la parte introductoria en el que señalamos el problema de investigación, objetivos, preguntas de investigación así como la hipótesis que guía esta investigación. En el apartado número dos se desarrolla el marco teórico que recopila los antecedentes y consideraciones teóricas que dan fundamento a este trabajo de indagación. En el capítulo tres se establece la metodología a seguir para el logro de los objetivos establecidos, aquí presentamos las herramientas de recolección de datos, la muestra, así como las categorías de

¹Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático y Exploración y comprensión del mundo natural y social, además de los campos formativos incluidos en las tres áreas de desarrollo personal y social: educación socioemocional, artes y educación física.

² Ver anexo 1. Propósitos de la educación preescolar

análisis correspondiente. En el cuarto apartado se presentan los resultados obtenidos en el proceso de recolección de datos, así como la interpretación de los mismos, en este mismo orden de ideas, en esta parte de la tesis se entregan gráficas que ilustran de forma más clara, cada uno los hallazgos más relevantes para esta investigación. En el quinto y último segmento de este documento se muestran las conclusiones, un apartado de discusión y recomendaciones, así como las aplicaciones prácticas que puede tener el resultado de esta investigación.

Las referencias bibliográficas utilizadas y los anexos correspondientes forman parte de los segmentos finales de esta tesis. Todas las secciones en su conjunto integran, fortalecen y fundamentan los resultados obtenidos en este trabajo de investigación.

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Según estudios realizados por la Comisión de Naciones Europeas (2006), la Organización Internacional del Trabajo (2012), el *Perry Preschool Study* (2005), la UNESCO (2007), entre otros, la educación preescolar aporta un gran valor académico para los niños que por ella transitan, así como para los padres de familia quienes perciben en este nivel educativo una gran oportunidad para contribuir al óptimo desarrollo educativo de sus hijos desde una edad temprana, por asociación, los resultados que se esperan al concluir este nivel académico deberán impactar de manera positiva en el desempeño escolar progresivo de los estudiantes. En este contexto, la intervención docente y la evaluación se convierten en los insumos más importantes en el avance educativo de los alumnos, esto debido a que la labor de los educadores en esta etapa desencadenará en los estudiantes una serie de fenómenos de aprendizaje que serán en lo sucesivo identificados por los docentes al realizar un correspondiente, efectivo y pertinente proceso de evaluación. Estos cambios (aunque de manera empírica), también serán palpables por las personas que forman parte del contexto inmediato de los estudiantes, no hay que olvidar que en esta etapa de la educación ocurren cambios relevantes en la formación de los preescolares, en ese sentido Seefeldt y Wasik mencionan que:

Los niños de cuatro años manipulan su ambiente de manera activa y construyen el significado de su mundo. Uno de los cambios cognitivos más importantes de los tres a los cuatro años es el desarrollo del pensamiento simbólico (Seefeldt y Wasik, 2005: 69).

Por lo antes expuesto, y en correspondencia a la naturaleza y características del nivel preescolar, en el que los alumnos necesitan un acercamiento académico más cualitativo, el Programa de estudio 2011: *Guía para la educadora*, mismo que estuvo vigente hasta finales de junio 2018 así como El nuevo modelo educativo que entró en vigor en agosto de ese mismo año, establecen

que la evaluación en este escalón educativo, debe poseer características cualitativas para el logro de aprendizajes de los alumnos. Sin embargo, de acuerdo con el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)³ uno de los aspectos de los que más adolece este estrato de la educación básica, es la evaluación y estandarización del avance académico de los alumnos. Los instrumentos de evaluación utilizados por los docentes para medir el avance de los estudiantes en los campos formativos y en los aprendizajes esperados que forman parte de la organización del Programa de Educación Preescolar, parecen ser poco efectivos para conocer el progreso de los estudiantes de nivel preescolar(INEE, 2010).

Dado el carácter abierto del programa de estudio de preescolar y a la evaluación cualitativa que se establecen en este peldaño escolar, las docentes poseen la libertad para elegir, planear, diseñar e implementar las actividades de enseñanza que consideren apropiadas para sus alumnos, así como decidir el orden en el que se abordan las competencias propuestas para este nivel educativo. Las herramientas para la evaluación de dichas actividades también deben ser diseñadas, implementadas y analizadas por las propias docentes.

En este sentido, el programa tiene un carácter abierto, lo que significa que la educadora es responsable de establecer el orden en que se abordarán las competencias propuestas para este nivel educativo, y seleccionar o diseñar las situaciones didácticas que considere convenientes para promover las competencias y el logro de los aprendizajes esperados (SEP, 2011:15).

³ El día 15 de mayo del 2019 el Diario Oficial de la Federación publicó el “Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en materia educativa” donde se contempla la desaparición del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE). Durante el desarrollo de esta investigación este organismo se encontraba vigente, razón por la cual aparece mencionado en este documento. El INEE fue creado en agosto del 2002, su tarea principal era evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del Sistema Educativo Nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. En febrero del año 2013, se convirtió en un organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio cuya tarea principal era realizar diagnósticos precisos, puros, objetivos y explicativos, que orienten la realidad de la educación en México y sus niveles de calidad.

De acuerdo con lo anterior, los educadores se apoyan en al menos uno de los siguientes instrumentos para recabar información acerca del progreso de sus educandos: expediente personal de los alumnos, diario de trabajo y portafolios de evidencias. No obstante, los educadores y directivos presentan dificultades para definir cuál es el grado de avance de los alumnos en los campos formativos que se trabajan en el aula, esto es palpable cuando se quiere obtener información acerca de los aprendizajes de sus estudiantes, esta, de acuerdo con la libertad del propio programa de estudio, suele ser subjetiva y supeditada al criterio de cada educador. Los docentes se basan en el desempeño, asistencia y comportamiento general de los niños, así como en las evidencias de trabajo que son archivadas en el portafolio de los mismos, para emitir una valoración acerca del nivel de logro de sus alumnos, siendo difícil determinar de manera confiable o al menos objetiva, el alcance que tienen, el diseño de las actividades de aprendizaje implementadas, la intervención docente y la evaluación durante el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje en este nivel educativo. De esta forma, la libertad consustancial, que por razones pedagógicas, debe otorgarse a los docentes para operar en la etapa de desarrollo preescolar, ha provocado que en algunos contextos educativos la práctica dentro de las aulas se caracterice por la implementación de actividades poco desafiantes para los niños, en este contexto, Escobarlo expone como sigue:

...en el nivel de educación inicial he evidenciado que la gran mayoría de docentes de preescolar son afectuosas con los niños, se esmeran en preparar los ambientes y en realizar actividades para favorecer parte de su desarrollo motor, se observan acciones orientadas a que los niños y niñas realicen actividades de recortar, pegar, delinear, pespuntear, modelar y copiar. No obstante, aquellas actividades inherentes a promover desarrollo del lenguaje, el cognoscitivo, físico, moral, social, emocional y sexual son muy limitadas o inexistentes. (Escobar, 2006:08).

Es relevante comentar también que la evaluación con característica cualitativa que ciñe a esta primera etapa de formación descarta el uso de parámetros rígidos, inflexibles, estandarizados u objetivos a la hora de evaluar, sin embargo, el mismo programa de estudio que enviste de libertad operativa a los educadores, también guarda un aspecto controlador que forma parte de la institucionalización y estandarización de la educación en nuestro país, los aprendizajes esperados⁴, estos exigen a su vez, cumplir con ciertos estándares académicos al final de cada ciclo escolar, lo que también obliga a los docentes a evaluar para poder identificar el grado en el que dichos aprendizajes esperados han sido alcanzados.

Una vez expuesto lo anterior, se considera necesaria una investigación en este campo para contribuir a que los docentes de nivel preescolar encuentren herramientas más efectivas que les permitan identificar el grado de avance académico de sus alumnos, y así conocer el impacto que tiene su intervención docente, en el desarrollo integral de los aprendizajes de los niños preescolares.

1.2 Definición del problema

Las características de los niños de tres a cinco años representan un desafío de grandes dimensiones para cualquier sistema educativo y sobre todo para los educadores y educadoras que desempeñan el segundo rol más importante (después del alumno) en el proceso de enseñanza aprendizaje. Por esto, resulta importante que los educadores y educadoras cuenten con los recursos didácticos indispensables para la correcta operación de los planteles preescolares, así como la capacitación, asesorías y actualizaciones necesarias para que su planeación, intervención docente y evaluación sean pertinentes y efectivas.

No obstante, el avance que ha tenido el sistema educativo mexicano en los rubros de cobertura, inclusión y equidad, la educación básica enfrenta muy complejos desafíos en el tema de la

⁴ Ver anexo 2. Aprendizajes esperados en educación preescolar

calidad educativa, para ser más precisos, en el nivel de preescolar (INEE, 2010). En este contexto, y en seguimiento al cumplimiento de los aprendizajes esperados que demanda la SEP en educación preescolar, los docentes de educación preescolar presentan dificultades para identificar el nivel de avance de sus alumnos, de hecho, la propia Secretaría de Educación reconoce que en este peldaño de la educación básica “...no es posible definir con exactitud aprendizajes específicos para cada grado” (SEP, 2017:158).

El carácter abierto del programa de estudio, así como la naturaleza y características del nivel educativo, permiten que la planeación, las actividades de aprendizaje, la intervención docente así como la evaluación, corran solo a cargo de los educadores, para el logro de lo anterior los educadores cuentan con pocas herramientas que le ayuden a precisar qué aprendizajes esperados fueron alcanzados por sus estudiantes y en qué medida esos aprendizajes contribuyen al cumplimiento del perfil de egreso de los alumnos de educación básica.

Por lo tanto, se define como problema de investigación el siguiente:

¿De qué manera las educadoras de educación preescolar identifican el avance de los aprendizajes de sus alumnos, qué aprendizajes esperados fueron alcanzados y en qué medida su proceso de enseñanza contribuye al cumplimiento del perfil de egreso de los alumnos de educación básica?

1.3 Justificación

Conocer el avance académico de los alumnos en cualquier contexto educativo aporta herramientas a los docentes para la adecuada toma de decisiones en su práctica profesional, así, de acuerdo con los resultados obtenidos en el aprendizaje de sus alumnos, los docentes fortalecerán o re-direccionarán su labor dentro de las aulas. Para los alumnos, estar conscientes de su desempeño académico, representa la oportunidad para reflexionar acerca de su rendimiento

y mejorarlo o consolidarlo. Las autoridades educativas también se benefician de las mediciones realizadas a los aprendizajes de los alumnos, esto les proporciona elementos para identificar sus áreas de fortaleza y aquellas que necesitan atención prioritaria.

En el nivel de primaria y secundaria existen evaluaciones estandarizadas que arrojan resultados objetivos que hacen referencia al grado de avance de cada alumno, lo que permite establecer las áreas de estudio en los que cada estudiante necesita observación y atención. Al finalizar el ciclo escolar éstos dos estratos de la educación básica pueden informar con mayor grado de precisión los resultados obtenidos por los estudiantes y establecer en qué medida se cumplieron los aprendizajes esperados, así como la contribución al perfil de egreso de educación básica.

En el caso del nivel de preescolar la situación es diferente, la naturaleza y características que moldean su programa de estudio, instalaciones, formación profesional de sus educadoras, intervención docente y el abordaje de contenidos en el aula, hacen que la educación preescolar se opere dentro de los márgenes cualitativos, de este modo, la evaluación e intervención docente se miden de manera subjetiva de acuerdo con la metodología que implementa cada educadora en sus clases, misma que por la esencia del nivel varía, situación que complica conocer con mayor neutralidad el nivel de avance de los alumnos, así como el grado de cumplimiento de los aprendizajes esperados establecidos en el programa de estudio correspondiente.

En este sentido, se considera que una investigación que contribuya a identificar el impacto de la intervención docente en este nivel educativo es pertinente, porque ayudará también a conocer el efecto que tiene la educación preescolar en los alumnos y a informar a la comunidad educativa el estado que guarda el aprendizaje de los alumnos, con evidencias más claras y efectivas.

1.4Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Describir, analizar y explicar la perspectiva de los docentes de educación preescolar en relación con el proceso de evaluación de sus estudiantes y el cumplimiento de los aprendizajes esperados establecidos en el programa de estudio, a través de procedimientos de investigación cuantitativos interpretados con enfoque cualitativo.

1.4.2 Objetivos específicos

1.4.2.1 Identificar las herramientas de evaluación utilizadas por los docentes de educación preescolar para conocer el avance de sus alumnos.

1.4.2.2 Describir el proceso por medio del cual los docentes de educación preescolar identifican el avance de sus alumnos con respecto a los aprendizajes esperados.

1.4.2.3 Analizar el impacto que tiene en la práctica de los docentes, el carácter abierto que ofrece el programa de estudio de educación preescolar.

1.4.2.4 Valorar las fortalezas y áreas de oportunidad de la práctica educativa de los docentes de educación preescolar.

1.5 Preguntas de investigación

La búsqueda de la calidad educativa tiene sus bases en la auto-reflexión y autocrítica de cada docente, la necesidad que surge en el educador o educadora por mejorar su proceso de enseñanza no es producto de la casualidad sino resultado de una serie de experiencias en las que el docente ha de “aprehender” por medio de la práctica del día a día, de la auto-evaluación y la observación, el docente ha de salirse de su confortabilidad, para observar momentos de aprendizaje, de confusión, de impotencia, de esfuerzos y de muchos cuestionamientos que los alumnos experimentan en todo momento de la jornada escolar.

Es gracias a esos momentos que el docente habrá de reflexionar acerca de sus fortalezas y áreas de mejora, es cuando ha de darse cuenta que en ocasiones y de acuerdo a su realidad, los métodos didácticos utilizados en el aula son apropiados, necesitan algún ajuste, o en definitiva no son los más adecuados para atraer o retener el interés de los alumnos por la clase y así lograr momentos de aprendizaje en ellos. Es ahí, en la reflexión del docente donde surgen cuestionamientos acerca de la percepción que los alumnos puedan tener acerca de la clase, ¿qué les motivó más? ¿Por qué algunos participan? ¿Por qué otros prefieren no hablar? ¿Realmente están aprendiendo? Entre otras. Pero más que la reflexión, es necesario crear estrategias para fortalecer los lados débiles de la práctica docente, ya que la reflexión sin acción no conduce a la mejora. De este modo, encontrar un paradigma aplicable en responder todas las preguntas que surgen en la reflexión y que éste sea adecuado para todo tipo de casos, es sin duda idealista, cada situación es única y diferente; requiere también de medidas diseñadas para resolver situaciones de carácter didáctico y académico que surgen en la espontaneidad de un área muy particular.

En este contexto, las preguntas planteadas para guiar esta tesis, son las siguientes:

1. ¿De qué manera identifican los educadores el cumplimiento de los aprendizajes esperados propuestos en el Programa de Estudio de nivel preescolar?
2. ¿Qué características integran el proceso y los instrumentos de evaluación en educación preescolar?
3. ¿De qué manera impacta el carácter abierto del programa de estudio de educación preescolar en la práctica profesional de los docentes?
4. ¿De qué manera los docentes son asesorados o reciben actualización para mejorar su práctica en el aula?
5. ¿Cuáles son las fortalezas y áreas de oportunidad de la práctica educativa en los docentes De preescolar?

1.6 Hipótesis

El contexto escolar así como las aulas son un océano de situaciones donde emergen y navegan fenómenos académicos únicos e irrepetibles que se originan gracias a la interacción de personas también muy peculiares. La riqueza que existe en el actuar y pensar de cada persona, desencadenan toda esta gama fenomenológica que en la mayoría de los casos, debido a la complejidad de los mismos, se quedan sin respuesta o explicación, a no ser que existan investigaciones que aborden todas y cada una de las situaciones que surgen en el entorno escolar, condición que parece suceder con poca frecuencia en los contextos escolares.

Lo anterior da lugar a que los actores participantes de tales situaciones, establezcan según su apreciación, sus propias deducciones para tratar de explicar las causas y así proponer estrategias que ayuden a identificarlos, entenderlos, resolverlos, prevenirlos o en dado caso, a corregirlos.

De tal forma que el supuesto que guía esta investigación es el siguiente:

El margen de libertad que ofrece el programa de estudio para el diseño e implementación de herramientas de evaluación en educación preescolar, ocasiona que las docentes presenten dificultades para conocer el avance de sus alumnos con respecto a los aprendizajes esperados establecidos en este nivel educativo.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

En este capítulo se presentan los elementos teóricos que tratan de explicar la situación en la que se encuentran los docentes de educación preescolar, con respecto al proceso de evaluación de su práctica profesional, todo esto con base en la revisión de la bibliografía que da sostenimiento a los planteamientos formulados en este documento.

En este mismo orden de ideas, se transitará a través de los estudios antecedentes encontrados que presentan similitudes a nuestro tema de investigación, se explora también el contexto histórico e internacional de la educación preescolar, donde presentamos las aportaciones de importantes personajes como Comenio, Rousseau, Fröebel y Pestalozzi, a la educación preescolar. Así mismo presentaremos las características del proceso de evaluación en este nivel educativo, los principios pedagógicos que la sustentan, las características del programa de estudios y de los docentes de este nivel educativo.

2.1 Estudios antecedentes

Existen numerosos trabajos que dejan plasmado el papel relevante de la educación preescolar en los sistemas educativos alrededor del mundo, los aquí presentados, guardan estrecha relación con el estudio que se realiza en este tema.

Para este documento se presentan tres artículos revisados, estos estudios guardan similitud con nuestra investigación y consideramos pertinente exponer sus características, tratamiento así como los resultados obtenidos.

La investigación titulada *Early education and children's outcomes: How long do the impacts last?* realizada por Alissa Goodman and Barbara Sianesi en Inglaterra fue publicada en 2005 por el Instituto de Estudios Fiscales (*Institute for Fiscal Studies*). El objetivo de esta investigación era el de evaluar los efectos de la educación temprana, así como el impacto a largo plazo en el plano cognitivo, social y del desempeño en el mercado laboral de los investigandos. Para llevar a cabo esta búsqueda, se consideraron individuos que ya han alcanzado la edad adulta debido a que en la mayoría de los estudios precedentes observados por los autores se ven limitados en la información del impacto de la educación temprana a largo plazo, es decir, en *The Effective Provision of Pre-school Education* (EPPE) se muestra información del impacto y seguimiento de niños de hasta 7 años, mientras que en la *National Child Development Study* (NCDS) hay estudios que muestran dicho impacto hasta la edad de 42 años. El estudio consideró información obtenida de la NCDS, organismo que guarda el registro detallado de información de las personas nacidas desde marzo de 1958, y de cuya información prenatal provista por los padres se obtuvieron datos como características de los padres (dirección, edad, peso, estado civil, alergias, complicaciones previas, abortos previos, empleo, sueldos, hábitos, tabaquismo, alcohol) y de los recién nacidos (género, peso, complicaciones).

El seguimiento apuntó a buscar datos de 1965 que arrojaron información obtenida de los padres y docentes, lo que permitió a los investigadores identificar el tipo de educación preescolar a la que atendió el niño, así como a acceder a datos de carácter cognitivo y de conducta, búsquedas subsecuentes se realizaron en los datos registrados a la edad de 11, 16, 23, 33 y 42 años, en donde se identificaron, además de la conducta, logros académicos, intereses, actitudes, resultados en lo referente a su comportamiento en el mercado laboral.

Otro de los artículos revisados fue: *Diseño y validación de un instrumento para la evaluación de competencias en preescolar* de Rigoberto Marín Uribe, Isabel Guzmán Ibarra y Graciela Castro Aguirre publicado en el 2012 en la ciudad de Chihuahua, México. El propósito de este artículo es “describir el proceso de diseño, validación y fiabilidad de un instrumento para la evaluación del nivel de logro de competencias en niños de preescolar” (Marín, Guzmán y Castro 2012: 183), ahí se aborda la problemática relacionada a la ausencia de herramientas para que las educadoras realicen evaluación diagnóstica de competencias en sus alumnos. Este tipo de evaluación forma parte de los requerimientos establecidos en la reforma de educación preescolar de 2004 que marca como elemento esencial:

En el PEP 2004 la evaluación tiene como propósitos la constatación de los aprendizajes de los alumnos; valorar sus logros y dificultades para alcanzar las competencias propuestas en el programa; identificar los factores que influyen o afectan el aprendizaje, incluyendo la intervención docente, y mejorar la acción educativa de la escuela (SEP, 2004)

El trabajo *Importancia de la educación inicial a partir de la mediación de los procesos cognitivos para el desarrollo humano integral* realizado en el 2006 por Faviola Escobar de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio en Caracas, Venezuela, se relaciona con nuestra investigación. En este trabajo Escobar advierte que la educación inicial, entendida como la atención a niños de 0 a 6 años, ha sido considerada desde su inicio y hasta nuestros días, por docentes y padres de familia, como asistencialista, es decir, los niños son inscritos en instituciones de atención temprana para tener con quien dejarlos, más que por propósitos educativos.

En este artículo también encontramos elementos de los procesos cognitivos que ponen de manifiesto la importancia de la educación inicial para el desarrollo y maduración del cerebro de

los niños, éstos se ven beneficiados de la labor de las y los educadores especializados en la atención de niños de educación inicial. Escobar describe una característica que ha observado en la educación inicial a lo largo de su experiencia como docente y observadora de este nivel educativo, las educadoras se desempeñan más como “cuidadoras” que como agentes educativos, la investigadora venezolana comenta que en las aulas de preescolar, se desarrollan actividades que en la mayoría de los casos carecen de intención educativa, lo que convierte a la educación preescolar, en una institución de “cuidado y custodia”.

2.1.1 Tratamiento de los estudios antecedentes

En el trabajo de Goodman y Sianesi (2005), la muestra seleccionada se estableció en 12, 513 niños, después de la exclusión de las personas sin registro de nacimiento y asistencia a alguna educación pre-escolar y de aquellas con situación migrante, debido a la diferencia en los sistemas educativos con respecto al sistema inglés y a la falta de datos que pudieran contaminar la muestra. De acuerdo a los autores, la muestra seleccionada es superior a cualquier estudio experimental realizado en los Estados Unidos o cualquier otro revisado en esta misma temática.

Dos preguntas fueron contestadas con este estudio:

¿Cuánto tiempo persisten los efectos de la educación preescolar o educación temprana de acuerdo a las pruebas realizadas?

¿Cuál es el efecto neto de la educación preescolar o educación temprana en otros resultados posteriores (logro educativo o salarios)?

El método utilizado en este estudio es cuantitativo y corresponde al *Standard OLS regression controlling linearly* o Mínimos cuadrados ordinarios con regresión lineal, el enfoque en este método también fue comparativo debido a la cuidadosa selección de un grupo de comparación.

La comparación sería entre dos grupos, aquellos que atendieron educación preescolar y los que no asistieron a este nivel educativo.

La investigación de Marín, Guzmán y Castro (2012) empleó la observación no participante del desempeño de los niños ante situaciones de integración en su contexto, así como evaluar los procesos a los que se enfrenta el sujeto en la resolución de situaciones didácticas.

Con respecto al diseño del instrumento, los autores seleccionaron dos de los seis campos formativos que conforman el programa de educación preescolar: Lenguaje y comunicación y exploración y conocimiento del mundo, estos dos campos fueron elegidos debido al impacto que tienen en la integración de los niños en este nivel educativo. El instrumento se integró como sigue: Datos generales del niño, escalas y sub-escalas, situaciones didácticas, matriz de valoración o rúbrica.

Para la validación del instrumento, los autores utilizaron el método Delphi el cual se basa en la recopilación de la opinión y conocimiento de expertos en la materia por medio de cuestionarios controlados de 128 reactivos para los cuales se utilizó una escala de Likert con las siguientes valoraciones: 1. Total desacuerdo, 2. Desacuerdo, 3. Indiferente, 4. Acuerdo, 5. Totalmente de acuerdo. En este ejercicio, se corrigió la primera versión en cuanto a su redacción, claridad y facilidad para su aplicación, lo que abrió la puerta a una segunda versión.

La población muestra en este estudio estuvo conformada por 512 niños de cuatro y cinco años de 19 grupos de 19 escuelas, la zona escolar donde se aplicó este instrumento cuenta con 40 escuelas de organización completa, bidocentes y tridocentes, en un contexto rural y urbano. El instrumento se aplicó en tres modalidades:

1. La maestra de manera individual y sin apoyo, se aplicó en 10 grupos, 10 educadoras en total, se evaluaron a 290 niños, cada docente midió dos competencias en dos días, observando y evaluando las manifestaciones mediante los desempeños de los niños en el aula.
2. La maestra como presentadora, se aplicó en cinco grupos, uno por escuela para evaluar a 117 niños, trabajando cuatro competencias por grupo, en esta modalidad. Participaron como observadores algunas madres de familia y estudiantes de la licenciatura en educación preescolar.
3. Circuitos y estaciones, en este caso se aplicó en cuatro grupos, uno por escuela, para dar un total de 105 niños, la maestra contó con la ayuda de cinco estudiantes de licenciatura de educación preescolar y madres de familia para la aplicación y evaluación de las competencias. En este contexto, se adaptó la técnica de evaluación clínica objetiva estructurada que utiliza circuitos y estaciones.

El artículo de Escobar (2006) es relevante debido a que presenta una descripción acerca de los periodos de desarrollo por las que atraviesan los niños a partir de su etapa inicial de involucramiento académico hasta los siete años de edad, donde los procesos de maduración cognitiva, emocional y físicos, se fortalecen y dirigen hacia situaciones de aprendizaje que permitirán a los niños iniciar de manera gradual, con la adecuada intervención pedagógica, su proceso temprano de construcción de conocimiento.

El tratamiento de este estudio es descriptivo, pasando por el tema de la naturaleza humana y el problema filosófico y educativo que, según la autora, son “un punto de partida para repensar la educación” (Escobar, 2006:176). La autora aborda también la corriente de la psicología genético-cognitiva, la psicología genético-dialéctica, el sistema nervioso, así como la mediación de los procesos cognitivos y la estimulación del desarrollo integral.

Escobar aterriza lo anterior en la etapa de aprendizaje de los niños menores de 6 años, en la cual según Vigotsky (citado por Escobar, 2006) encuentra el marco perfecto para que las estructuras funcionales del cerebro por medio de la experiencia y de la adecuada orientación de sus padres y de los docentes, se desarrollen de manera que su aprendizaje sea en todo momento, significativo y constructivo. Aquí en palabras de Escobar: “Lo más importante no es si el niño ha pasado una etapa y está en otra; lo realmente significativo es cómo vivenció esas etapas y qué construyó de ellas” (Escobar, 2006:180).

La autora expone la importancia de que los docentes que se encuentran atendiendo a los niños en edades de 0 a seis años, conozcan las características del desarrollo físico, cognoscitivo y psicológico de los mismos, lo anterior les permitirá implementar situaciones y actividades que moldeen de manera positiva la plasticidad del cerebro de los menores. Esta plasticidad que los niños poseen se va perdiendo con los años, de ahí la importancia que en los primeros peldaños educativos la intervención y mediación docente esté encaminada hacia el desarrollo de experiencias de aprendizaje que estimulen de forma correcta la estructura del cerebro de acuerdo con la etapa de los niños. Escobar, lo describe como sigue:

...si padres y docentes se preocupan por darles una excelente estimulación conociendo cómo y porqué se forma la estructura del cerebro humano, en qué etapa del desarrollo se encuentra para mediar sus potencialidades y cuál es la manera más correcta de brindar estos estímulos, se estará ayudando oportuna y adecuadamente en el desarrollo de los bebés y niños, se evita de esta manera que, posteriormente, tengan problemas de aprendizaje, en la lectura, escritura, cálculo, lógica-matemática, desarrollo físico y emocional entre otras(Escobar, 2006:183).

2.1.2 Resultado de los estudios antecedentes

El trabajo de Goodman y Sianesi (2005) arrojó el siguiente resultado: Los registros obtenidos de la NCDS permitieron a los investigadores analizar los efectos de la educación preescolar desde

diferentes ángulos quemiden desde la niñez hasta la edad adulta, lo anterior permitió obtener un panorama de qué tipos de habilidades, conocimientos y comportamientos son afectados con la intervención de la educación preescolar. Las dimensiones consideradas fueron los siguientes:

Existe un incremento considerable en las mediciones matemáticas, se encontró que, a la edad de 7 años, los efectos de la educación preescolar impactan en el aumento de un 5% promedio en el desempeño cognitivo y en un 8% en matemáticas. Estos resultados positivos en los efectos de la educación preescolar son consistentes con los encontrados por el estudio EPPE, el cual también recoge cifras alentadoras en las pruebas de carácter cognitivas en niños de hasta 7 años de edad. Sin embargo, y en contraste con el EPPE, este estudio fue dirigido a conocer los efectos de la educación preescolar en edades hasta los 42 años. Este estudio también reveló que después de los 16 años existe evidencia débil de los efectos de la educación preescolar en los aspectos cognitivos, social y laboral. Sin embargo, es relevante mencionar que se encontró una mejoría significativa en la estabilidad emocional y laboral en aquellas personas que atendieron a la educación preescolar.

Otro hallazgo importante es que aquellos niños que atraviesan algún tipo de situación familiar complicada como divorcio, desatención, maltrato o de razones económicas, se benefician más de la educación preescolar, resaltando que los resultados fueron muy superiores en los aspectos cognitivos, matemáticas y sociales, que en aquellos que presentaban una situación familiar estable. Los resultados sugieren que la educación preescolar juega un rol importante en la edad temprana, debido a que protege a los niños más vulnerables de sufrir algún daño mayor en el plano emocional y académico.

En el estudio realizado por Marín, Guzmán y Castro (2012) los resultados arrojaron que no existieron diferencias significativas entre las tres opciones de aplicación que fueron

implementadas en esta investigación, en cuanto a las situaciones didácticas, estas eran confiables, sin embargo, se realizaron mínimos cambios en la redacción para hacerlas más claras. La competencia cuatro de Lenguaje oral presentó una variación apenas por debajo del factor de consistencia y confiabilidad, por lo que se recomendó revisar esta competencia.

El instrumento en términos generales demostró su validación para evaluar las competencias de los niños, sin embargo, de acuerdo con el desarrollo en la aplicación del mismo, las educadoras presentaron dificultades al implementar este instrumento de evaluación de competencias, lo que arroja una lectura acerca de los problemas que pueden presentar las educadoras en la realización de la evaluación diagnóstica en una etapa inicial del ciclo escolar.

Los autores comentan que existe una interpretación equivocada en la educación preescolar, donde se asume que la educadora debe realizar el diagnóstico inicial, evaluando todas las competencias de los seis campos formativos, esto es muy difícil por su complejidad y extensión. Se encontró que el tema de la evaluación del logro de competencias es aún incipiente en el campo educativo. La educadora no cuenta con instrumentos adecuados para realizar una evaluación diagnóstica.

Los resultados presentados en la investigación de Escobar (2006) resaltan la importancia que presenta la educación inicial como base insustituible del desarrollo cognitivo, emocional y físico de los niños, sin embargo, los hallazgos también revelan que las características de este nivel educativo, lo hacen funcionar como el sitio ideal para el cuidado y custodia de los hijos, de la mayor parte de la población trabajadora.

Las y los docentes de este nivel educativo deben sustentar su intervención docente en el conocimiento de procesos cognitivos, psicológicos, físicos y emocionales de los niños en este peldaño de la educación básica, así como tomar en cuenta sus características y necesidades

individuales para lograr que el contexto educativo donde se desenvuelven, sea además de un espacio de juegos, cantos y diversión, un espacio de aprendizaje continuo.

Otro de los descubrimientos en esta investigación se relaciona con la práctica de las y los docentes de educación inicial, quienes implementan actividades rutinarias basadas en los estereotipos asignados a los niños en esta etapa educativa, así, las aulas se ven inundadas de labores de recortar, pegar, dibujar, trazar y repetir; los procesos cognitivos son, de acuerdo con la autora, inexistentes. La “maleabilidad” del cerebro en los niños es el elemento más importante para encausarlo hacia procesos cognitivos que desencadenen en representaciones mentales, aquí en palabras de Escobar:

...se considera que la mediación y la estimulación integral debe dar al niño la oportunidad de realizar representaciones mentales, pues este proceso es uno de los logros más importantes de la inteligencia humana y hay que estimular al niño para que lo realice frecuentemente, se le permitirá pensar activamente, lo cual implica tanto lo mental y lo físico como lo emocional, pues cuando el niño piensa de esta manera, activa sus funciones cognitivas, pero también pone en funcionamiento todas sus inteligencias (Escobar, 2006:19).

De este modo, como parte de la mediación que sugiere la investigadora sudamericana, el rol de la familia es destacado como protagonista insustituible en esta etapa inicial de la educación. En el seno familiar se fortalecen, gracias a las relaciones efectivas, una serie de procesos que definen el comportamiento y carácter de las personas en edades posteriores. Sin embargo, la educación en el seno familiar no es suficiente, ésta necesita ser secundada por la intervención de la educación inicial que contribuya a la adecuada formación de los niños en esta etapa de su desarrollo. Así, la mediación docente, y todo lo que ella implica, juega también un papel de gigantes dimensiones en el acercamiento y desarrollo académico integral de los aprendientes, a

labores que involucran, además de la parte física y emocional, poner en funcionamiento todo el aparato cognitivo e inteligencias de los niños.

Asimismo, se evidencia que el proceso de enseñar y aprender se centra en las debilidades y no en las fortalezas. Esto obedece a los hábitos que por muchos años las propias autoridades educativas han fomentado entre los contextos académicos, de ese modo, los docentes priorizan en atender y corregir las erratas y no en consolidar las fortalezas detectadas. Es conveniente, que las fortalezas se encaucen de manera que puedan actuar como mediadores y contribuir al mejoramiento de los estudiantes con áreas de oportunidad.

Se evidencia actualmente que la promoción del desarrollo, cuando se presenta, se realiza sobre la base de las debilidades y no de las capacidades. Este aspecto es fundamental en los procesos de mediación y estimulación, pues tradicionalmente se estimulan las carencias y no las fortalezas. Esta postura de favorecer tanto las potencialidades como las debilidades, obedece a que en este proceso se ayuda al niño-niña a construir una adecuada autoestima y ofrecerle mayor seguridad en sí mismo y en su entorno (Escobar, 2006:19).

El trabajo de Escobar (2006) es un referente destacado para nuestra investigación, toda vez que se enfoca en el nivel de preescolar y hace referencia a la importancia de la educación inicial, los hallazgos que presenta son significativos y ponen de manifiesto una realidad educativa que pueden ser guía para el desarrollo de nuestra búsqueda.

2.2 La educación Infantil en su contexto histórico e internacional

La educación infantil ha transitado por distintas etapas históricas en diversos escenarios internacionales, el desarrollo de nuevas teorías en materia educativa a lo largo de los años permitió que algunos estudiosos de la materia como Juan Amos Comenio (considerado el padre de la pedagogía), Jean- Jacques Rousseau, Friedrich Fröebel y Johann Heinrich Pestalozzi, centraran sus esfuerzos de mejora educativa en los aprendices más pequeños. En este apartado

presentamos las ideas y aportaciones que estos filósofos y pensadores hicieron a la educación, así como los antecedentes de la educación preescolar en México que nos proporcionan un panorama más amplio de la construcción a través de los años de este nivel educativo.

2.2.1 Las aportaciones de Juan Amos Comenio

Jan Amos Komenský⁵ en su obra *Didacta magna*, plantea que la formación, el entrenamiento, las buenas acciones y la disciplina deben de comenzar a esculpirse en la primera edad (Comenio,1998), esto con la intención de que los individuos adquieran las habilidades y conocimientos necesarios para desarrollarse de manera adecuada en su vida diaria, ya en sus escritos plasmaba la idea de que si se dirige en positivo la educación de un niño en una edad temprana, este puede asimilar y dominar de manera efectiva destrezas, habilidades, valores, conocimientos, actitudes y aptitudes, que le servirán y definirán el rumbo de su vida. Los adultos, en cambio, presentan más dificultades para el aprendizaje y dominio de las destrezas debido a que “El que pretenda ser buen escribiente, pintor, sastre, artesano, músico, etc., debe dedicarse al arte en la primera edad, durante la cual la imaginación es ágil y los dedos flexibles; de otra manera jamás llegará a serlo” Comenio (1998:19).

En la Europa de aquellos siglos donde la educación era exclusiva para los varones, Amos Comenio, muy adelantado a su época, escribía y abogaba por una educación sin distinción de género, comentaba que hombre y mujer habían sido creados por igual, por lo tanto también era necesario que las mujeres se formaran no solo en lo relacionado a la maternidad o en los menesteres del hogar, sino también en las artes, los idiomas y las ciencias, de este modo podrían, hombre y mujer, complementarse para poder hacer frente a los desafíos futuros

⁵Jan Amos Komenský, en latín Comenius, nació el 28 de marzo de 1592. El lugar de nacimiento es incierto, pero se atribuye que su alumbramiento ocurrió en UherskýBrod en Moravia donde actualmente se encuentra la actual república Checa, comunidad en la que vivió durante su niñez y en el que se conserva un museo que lleva su nombre. Murió en Ámsterdam el 15 de noviembre de 1670.

Comenio ya proponía una enseñanza integral, dinámica y de carácter significativo para los niños y jóvenes, libre de todo tipo de castigos, y enfocado a la formación humana como primer propósito, “No hay que guiar con voces, cárcel o azotes a la criatura racional, sino con la razón” (Comenio, 1998:17).

El también profesor refiere que la finalidad de la educación no es exclusiva de aprender para conocer y para saber hacer, sino formarse en todos los estratos de la vida de los individuos, para además de ser personas sabias, seamos personas de bien que puedan formar personas con las mismas características.

No obstante que los textos publicados por Comenio vieron por primera vez la luz en Ámsterdam en 1657, no fue sino hasta el año 1795, 125 años después de su muerte, que los textos de su obra empezaron a adquirir relevancia, fueron traducidos a otros idiomas distintos al moravo, lo que permitió que las ideas de este pensador se extendieran en un plano inicial por toda Europa y en lo sucesivo a nivel internacional (UNESCO, 1957).

El aporte de una formación alejada de la rutina de los textos escritos, de las palabras, de la imagen del profesor como el centro de todo y de las horas de silencio durante las clases, hizo eco en el territorio europeo y se resume en dos citas importantes que conviene resaltar: “Las palabras son solamente el vestido o la envoltura de las cosas” y “...En vez de consultar textos muertos hay que abrir el libro viviente del mundo” (Comenio, 1998:6), las críticas a los sistemas de enseñanza utilizados en esa época no eran gratuitas, el filósofo atribuía a este método de instrucción, el declive de la educación en Europa. En nuestro país, de acuerdo con Ornelas (1994), este modo de operar la educación, aún con sus variantes, sigue vigente en México.

El pensamiento educativo de Comenio también presenta un aspecto que resulta relevante destacar, *la pansofía*, estetermino de acuerdo al propio pensador representa la:

Sabiduría universal, es decir, el conocimiento de todas las cosas que son, según el modo y la manera en que son, y el saber acerca del fin y el uso para el que están allí. Tres cosas son necesarias: 1. que se sepa todo según su esencia; 2. que se reconozca según sus formas y, finalmente, 3. que a través de su finalidad todo muestre de un modo claro su aplicación (Citado en Runge, 2012:93).

Con la pansofía, Comenio promovía e integraba el conocimiento de carácter filosófico con el teológico, es decir, no solo se centraba en el saber o entender el mundo como tal, también intentaba acercarse al “para qué” de las cosas, buscaba que todo el entender humano tuviera como meta principal y única, establecer una relación entre el hombre y lo divino. De acuerdo con este pensador, la humanidad alejada de su creador es fácilmente corrompida y condenada a su propia destrucción, esto debido al egoísmo que caracteriza a los individuos apartados del verdadero propósito del conocimiento humano, la búsqueda de Dios (Runge, 2012).

Comenio consideraba, que nuestros sentidos apoyados con todas nuestras experiencias previas acerca del mundo, proporcionan herramientas valiosas para acceder a nuevos descubrimientos, estos de forma progresiva deberían beneficiar a toda la humanidad, de otro modo, se convierten en saberes vacuos y estériles.

La pansofía, entendida como sabiduría universal debe ser encaminada siempre hacia el mejoramiento de las cosas humanas, de su entender y propósito. En ese sentido, el hombre es imperfecto y no puede formarse solo, necesita de la naturaleza y de su generosa reciprocidad, y es que todo cuanto existe en el universo, obedece a un propósito específico, servir a todo lo demás. El filósofo expresaba, que cuando el hombre se envuelve en sí mismo pone en peligro su relación con Dios (Runge, 2012).

Comenio, en su visión pedagógica veía a la educación como firme mediadora entre la razón y la espiritualidad, no es de extrañarse entonces, que promoviera una formación integral entre el conocimiento del mundo y la búsqueda de Dios, desde una edad temprana.

2.2.2 Las aportaciones de Rousseau

Jean- Jacques Rousseau⁶ consideraba que la naturaleza era un elemento esencial e indispensable en la educación de todo individuo, entre sus críticas al método de enseñanza del siglo XVIII el genovés reprobaba el sometimiento de la voluntad del niño a la de su maestro, el autoritarismo con el que se guiaban los docentes coartaba la libertad de los alumnos y por asociación el proceso de aprendizaje era doloroso y tedioso (UNESCO, 1994), el pensador era partidario de una educación transformadora capaz de lograr que en la autonomía, los alumnos desarrollaran sus talentos, en una escuela viva, dinámica, guiados por un mentor preparado, disciplinado y con la empatía suficiente para sembrar y no imponer conocimiento en los estudiantes.

Hay que conquistar al contrario su libertad y su autonomía personal más allá del encuentro conflictivo con la dura realidad del mundo, con la realidad del otro, con la realidad de la sociedad. Y es entonces cuando el educador recobra un papel decisivo permitiendo la experiencia formadora, acompañando al niño a lo largo de todo su itinerario lleno de pruebas y de escollos, y sobre todo, brindándole un estímulo esencial en el momento en que debe esforzarse por reconstituirse tras la ruptura de su deseo (UNESCO, 1994:3).

En la frase “Ignoramos lo que nuestra naturaleza nos permite ser” (UNESCO, 1994:5), el escritor suizo muestra una empatía encomiable con la libertad del ser humano, eso lo hace patente con su obra el *Emilio* en la cual coloca al niño como centro de todo proceso de formación, aunque también menciona que debe haber un conocimiento de este para lograr resultados positivos.

⁶Jean- Jacques Rousseau pensador y escritor destacado del siglo XVIII nace en Ginebra, Suiza el 28 de junio de 1712, muere en julio de 1778,

En este sentido, si el formador no conoce a sus estudiantes, si no se acerca a ellos no solo como mentor si no como formador, le resultará difícil identificar los alcances y áreas de oportunidad de cada uno de ellos, ese desconocimiento abrió y mantuvo abierta por varios siglos una honda herida en los métodos de enseñanza a nivel mundial, herida que aún en nuestros días no ha cerrado del todo.

Rousseau también era partidario de la enseñanza viva, activa, despierta a la curiosidad, como todos los niños, en la que los textos aburridos ajenos a la realidad de los estudiantes, y las cuatro paredes de un aula fueran los protagonistas. Pugnaba también por un aprendizaje en el que los alumnos pudieran acercarse al conocimiento por sí mismos, que fueran capaces de reflexionar acerca de la vida, del mundo y por supuesto de las ciencias, para esto el genovés sugería que se les permitiera hablar en libertad, construir ideas y discutir las, sin centrarse en leer, memorizar y repetir textos con razonamientos elaborados.

En este contexto y a medida que los estudios concernientes a las teorías pedagógicas fueron avanzando, la sociedad ha tenido mayor y más fácil acceso a muchos y variados medios de comunicación, por su parte, las prácticas en los salones de clase de todos los contextos educativos también han tenido un cambio significativo, uno de los principales responsables de ese cambio fue Rousseau, con su teoría de *La enseñanza centrada en los alumnos*, que de forma inevitable y progresiva revolucionaría los métodos de enseñanza internacionales. De este modo; la manera de concebir la educación ha cambiado y las clases en muchas aulas han ido con el tiempo creando experiencias innovadoras y de aprendizaje en los alumnos, por asociación, los docentes también modificaron su rol de poseedores absolutistas de conocimiento, para convertirse en facilitadores de aprendizaje y por ende, el segundo abordó, después del niño en la didáctica de su clase.

2.2.3 Las aportaciones de Fröebel

Friedrich Fröebel⁷ sin ser un educador nato, es considerado el pionero de la educación preescolar (UNESCO, 1993) gracias a la influencia directa que Pestalozzi ejerció sobre él, al trabajar juntos en una época en la que el suizo dirigía revolucionarios proyectos educativos. Motivado por la vocación que había encontrado en el campo académico, ya separado de la escuela de Pestalozzi, Fröebel profundizó con más entusiasmo en el estudio de la educación infantil, lo que lo llevó, después de varios intentos poco afortunados debido a la atmósfera política y revolucionaria de la época, a abrir su primer jardín de infancia en Blankenburg en 1839, con esta nueva empresa, el alemán había comenzado a establecer fuertes vínculos con una parte de las familias alemanas del siglo XIX. Otro sector de la sociedad, en cambio, no veía con buenos ojos la implementación de este nuevo modelo educativo, alegaban que la educación que se recibe en el hogar en los primeros años de vida, no podía ser sustituida por ningún centro educativo (Sanchidrian y Berrio, 2010), de ahí que el gran desafío de la teoría Fröebeliana era balancear y complementar la formación que era recibida en el hogar con los contenidos escolares y de ningún modo se pretendía sustituir el papel de la familia en los niños (UNESCO, 1993).

En un principio Fröebel tenía un fuerte arraigo con la naturaleza y el campo, resaltaban en él la formación y prácticas de la iglesia luterana que recibió desde niño, creía con vehemencia en la adquisición, desarrollo y fortalecimiento de los valores desde una edad temprana.

⁷Friedrich Fröebel nace el 21 de abril de 1782 y muere en junio de 1852 en Oberweissbach, un lugar situado en Saalfeld-Rudolstadt en el estado federal de Turingia, Alemania. Perdió a su madre desde pequeño, situación que lo condenó a la desatención de su padre y futura madrastra, refugiándose en el amor a la naturaleza y el de la fe cristiana, factores que serían fuerte influencia en su vida futura y en todos sus escritos venideros. Su padre lo consideraba poco brillante, su desempeño escolar lo confirmaba así, al grado de abandonar sus estudios en distintas ocasiones, siendo una de ellas para cuidar a su padre, quien enfermó de gravedad, muriendo tiempo después.

Todos estos aspectos; naturaleza, divinidad y valores fueron adheridos como parte de la instrucción en su jardín de infancia, características que lo fueron desmarcando de la escuela de Pestalozzi, quien no era partidario de la educación fuera del hogar a tan temprana edad.

Froëbel concebía a estas instituciones como jardines, porque ahí el niño, como las flores, se cultiva, crece, se mueve, se forma y desarrolla en total libertad, como parte inalterable de la naturaleza, de ahí el nombre que recibieron estas instituciones, jardines de infancia. De este modo, por medio de juegos, cantos y materiales manufacturados de acuerdo con la edad de los niños, se desarrollaban las primeras clases de jardín de infancia o *kindergarten*. Debido a que, en aquellos años, el cuidado de los pequeños corría solo a cargo de las mujeres, los jardines de infancia se vincularon a los cuidados maternos, razón por la cual, las mujeres dominan este sector educativo (UNESCO, 1993).

El legado de Fröebel no solo arrojó a los niños en edad preescolar, sino también a muchas mujeres que veían en este sector una forma de emplearse como educadoras, campo que como muchos otros, estaba dominado por los varones, así las damas encontraban un nuevo sentido a su realidad, una labor y formación distinta a los quehaceres del hogar, el inicio de otra revolución que más tarde cobraría relevancia, el empoderamiento de la mujer en el mercado laboral.

No fue sino hasta 1848 que las ideas de Fröebel cobraban importancia, en ese año las asociaciones de maestros liberales reconocían el aporte del alemán a la labor educativa para el mejoramiento de la infancia, su legado se esparció por toda Alemania y pronto en los Estados Unidos se fundarían los primeros kindergarten. Gracias a los discípulos de Fröbel que se refugiaron en este país debido al exilio liberal. No obstante, fue en esta nación americana donde las ideas del escritor luterano tuvieron más y mejor aceptación, en consecuencia, en 1855 abriría

las puertas el primer *Kindergarten* en el continente americano, específicamente en *Watertown, Wisconsin* (Abagnano y Bisalverghi, 1992).

La atención de este centro en sus primeros años estaba centrada solo a la comunidad alemana residida en los Estados Unidos, sin embargo, la presión social y política, debido a la demanda de ese servicio para la cada vez más extensa clase trabajadora (UNESCO, 1993), ocasionó que este modelo fuera replicado en todo el país y más adelante, en todos los países del mundo.

Sin embargo, no todo fue positivo para el llamado pionero de la educación preescolar, en 1851 enfrentó la prohibición de sus *kindergarten* en Prusia y en algunos estados menores debido a que se consideraban ateos y socialistas. Esta ley fue anulada en 1862 gracias a la intervención de la baronesa Bertha Von Marenholtz-Bulow, la discipula más relevante de la viuda de Fröbel, quien aprovechó sus contactos en la corte de Prusia para lograr dicha anulación (Abagnano y Bisalverghi, 1992).

De este modo Fröbel se convierte en el pionero de la educación preescolar, su idea de un espacio donde los niños tuvieran atención adecuada y acorde a su edad fue retomada, por supuesto generó algunas críticas pero también fue mejorada para atender las distintas necesidades de cada país y sus entornos educativos. Hoy en día, hablar de la historia de preescolar es impensable sin destacar la labor de este pensador y escritor alemán, la educación preescolar tiene ahora presencia obligada en todos los sistemas educativos internacionales, gracias a la labor de su pionero así como de sus discípulos que continuaron y apoyaron el nacimiento y progresivo desarrollo de los jardines de infancia.

2.2.4 Las aportaciones de Pestalozzi

Johann Heinrich Pestalozzi⁸prestigiado pedagogo y filántropo cuyas ideas sobre pedagogía estuvieron siempre presente en todos los procesos e intentos de reforma a la educación del siglo XIX, su manera de entender la educación con un referente maternal, cooperativo y altruista caracterizó la obra del suizo, con su legado traspasó fronteras y cambió la forma de ver y operar la enseñanza, no obstante que su trabajo se centraba en la educación primaria, influyó de manera directa en Fröebel quien tomó sus ideas educativas para adaptarlas a las del sector preescolar. Pestalozzi fue llamado por muchos el “padre de los pobres” y “padre de la escuela moderna” (UNESCO, 1994), se ganó estos títulos debido a la causa que persiguiera y diera sentido a su vida, misma que plasmó en la parte final de la segunda carta de su libro *Cómo educa Gertrudis a sus hijos*:

En una palabra, he llegado por la impresión producida en mí por todo lo que he visto y por los resultados invariables de mis experiencias á recuperar de nuevo la creencia que con tanto ardor había alimentado en mí espíritu desde el principio de mi carrera pedagógica, pero que casi había perdido en el curso de ella, bajo el peso del arte y de los expedientes de la pedagogía de la época: la creencia en la posibilidad del mejoramiento de la especie humana (Pestalozzi, 1889:72).

Este pedagogo suizo acuñó la idea de ayudar y mejorar la situación de la clase más vulnerable por medio de la educación y el trabajo, de este modo, arropó a niños que vivían en la calle o que no podían ser atendidos por sus padres, creando un taller de hilar donde los niños trabajaban y recibían instrucción en diferentes áreas. Las ganancias resultantes del trabajo de los niños era para ellos mismos, sin embargo, el esfuerzo de Pestalozzi aunque encomiable y reconocido por un amplio sector de la sociedad no rindió frutos.

⁸Johann Heinrich Pestalozzi nació el 12 de enero de 1746 en Zurich, Suiza, muere en febrero de 1827.

Pestalozzi, atribuyó el fracaso de esta ardua labor al egoísmo de los padres de sus aprendices, quienes al enterarse que sus hijos eran productivos decidían reclamarlos para beneficiarse de sus habilidades de trabajo recién aprendidas, también culpó a la falta de disciplina de los niños, quienes a medida que crecían se alejaban de los principios de educación y cooperación establecidos en el orfanato.

La aportación de Pestalozzi a la educación preescolar no fue directa, debido a que su pensamiento educativo estaba centrado en la educación elemental o primaria, sin embargo, la importancia que le dio al desarrollo del niño en la que destacan las actividades de aprendizaje creadas y ajustadas a través de diversos cantos y juegos que los niños desarrollaban de manera espontánea, con manualidades, en libertad y con actividad física, siendo esta última otra innovación que el pedagogo incluyó con éxito en su programación educativa.

Las actividades de dibujo mantuvieron un lugar protagónico en la escuela de Pestalozzi, él consideraba que esto ejercitaba y preparaba la mano de los pequeños para la escritura, por lo que la imaginación, así como la creatividad de los niños, eran elementos que no podían faltar en una jornada escolar. Así mismo se enfocaba en el fortalecimiento del lenguaje a través de charlas pequeñas con los niños, esto también para incentivar la lectura y la apropiación de vocabulario práctico.

Con la idea de no enseñar a los niños nada que no pudieran ver por sí mismos, palpar, sentir o atestiguar, el por muchos años llamado padre de la escuela moderna (UNESCO, 1994), ya proponía un modelo de enseñanza significativa, donde los docentes serían promotores del aprendizaje en libertad y conductores de experiencias vivas para los pequeños.

Pestalozzi proponía “confiar en el niño, aceptarlo tal cual es, ayudarlo en su descubrimiento del mundo, servirle y no someterlo, quererlo, todo esto hacía que la obra de Pestalozzi rayase en lo

escandaloso, perturbase el orden establecido, fuera provocadora, y lo sigue siendo” (Tröhler, 2014:72).

Pestalozzi (1889) no perseguía que los docentes se profesionalizaran en este método, su intención expresada muy de manera clara en sus escritos era que las madres de familia se capacitaran una y otra vez para lo que la naturaleza les había premiado, ser guardianes de la primera infancia de sus hijos, estas enseñanzas maternas constituirían las bases para el desarrollo efectivo del primer grado de la enseñanza escolar.

2.2.5 Antecedentes de la educación preescolar en México

Para hablar de los antecedentes de cualquier nivel educativo en nuestro país, o de la educación misma, es conveniente recordar que somos un país joven en este campo, para entenderlo, habrá también que remontarnos a aquellos siglos en los que sólo se privilegiaba a una reducida clase social con poder económico para costear el acceso a la educación. La muy notable represión política, social y económica de la que eran objeto la gran mayoría de los habitantes de la entonces colonia española, desencadenó el inminente movimiento de independencia que además de conseguir la tan anhelada “libertad y soberanía”, agravó también y de forma considerable, la ya de por sí mermada situación de los campesinos, población que era el común denominador de esa época.

La urgente necesidad por conseguir tierras de cultivo y la verdadera urgencia por alimentarse, provocó que los asuntos “poco apremiantes” se mantuvieran (como era de esperarse) en un segundo e incluso en un “último” plano, causando en materia académica, un letargo educativo que se postergó hasta los años posteriores a la Revolución mexicana.

La grave situación en la que se encontraba la inmensa mayoría de los mexicanos, contrastaba con las cambiantes demandas del México post-revolucionario, era entonces apremiante contar con

un organismo sólido y funcional que fuera capaz de cambiar la historia educativa del multi-golpeado pueblo mexicano. Es así como en 1921, nace la Secretaría de Educación Pública (SEP), hoy conocida como Secretaría de Educación (SE). Organismo nacional encargado de proveer educación de calidad a todos los mexicanos⁹.

Con el pasar de los años y a través de los muchos tropiezos del sistema educativo, llegamos a la era de las reformas, así la educación básica se conformó desde 1993 por los niveles de preescolar, primaria y secundaria, como un esfuerzo más para contribuir a la vinculación y seguimiento académico entre un nivel educativo y otro.

La educación básica en su conjunto, ha sido impulsora indiscutible en materia de cobertura y universalización de este sector educativo; en la actualidad se trabaja para que todos los mexicanos desde los tres años de edad puedan acceder sin costo ni discriminación alguna, al nivel educativo de educación básica que les corresponda, según lo establecido en el artículo tercero de la Constitución Mexicana.

Con el marco anterior, nos centramos en el comienzo de la educación formal, misma que se da en las aulas de nivel preescolar. Año tras año miles de niños entre los 3 y cinco años de edad hacen su aparición oficial en el Sistema Educativo Mexicano (SEM) para emprender a una aventura académica que en el mejor de los casos durará hasta el fin de sus estudios profesionales.

La educación preescolar fue el último nivel educativo en aparecer en las vitrinas de los sistemas educativos internacionales, como ya mencionamos en apartados anteriores, la idea de un espacio

⁹**Artículo 3o.** Toda persona tiene derecho a recibir educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios-, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias. La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia. El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos.

académico pensado para que los niños y las niñas desarrollaran habilidades en total libertad como en un jardín, fue concebida por el alemán Friedrich Fröbel, este espacio abriría la puerta para que niños de temprana edad, contaran con un lugar especial adaptado a sus características y necesidades que sirviera como antesala al inicio de la educación primaria:

Friederik Fröbel (1782-1852) abrió el primer jardín de niños en Alemania en 1837. El alemán concebía al jardín de niños, como un lugar en el que los niños de tres a seis años podían crecer de manera tan natural como las flores y los árboles crecen, echan brotes y florecen en un jardín. Desde el principio se reconoció el jardín de niños como un tipo de escuela muy diferente y pertinente para los niños pequeños (Seefeldt y Wasik, 2005).

La influencia de Fröbel y sus ideas acerca de la formación de escuelas como jardines de niños, no tardó mucho en hacer eco en el mundo, en América se inició en Estados Unidos y en nuestro país. El inicio de la educación preescolar en México se remonta al 5 de mayo de 1886 en la ciudad de Veracruz, donde se forma la primera “Escuela auxiliar primaria” en una casa de clase media acondicionada para recibir a niños de entre 4 y 5 años de edad que eran atendidos con juegos, cantos y actividades académicas propias de una “escuela de párvulos”. El éxito de la implementación de este primer ensayo educativo con niños, derivó en el establecimiento del primer “Kindergarten Normal” (llamado así por depender de la escuela Normal) el 7 de marzo de 1887 (Arteaga, 2012).

Así, entre ensayo y error por parte de docentes y de las autoridades educativas quienes enfrentaban retos en temas de infraestructura, así como pedagógicos, la educación preescolar crecía y se consolidaba como parte del servicio público de nuestro país, en la última década del siglo XIX. Entre los datos estadísticos más significativos se encuentran aquellos que mostraban el avance de la formación de instalaciones preescolares cercanas a donde se ofrecía educación

primaria. “En 1926 apenas se contaba con 25 planteles; en 1942 este número ascendió a 480, que atendían un total de 24,924 alumnos en todo el país” (Barrera, 2005:31).

A la par de la pobreza y del ingreso de las amas de casa al mercado laboral, la demanda del servicio de planteles preescolares crecía de modo exponencial, y con ella los desafíos en materia de cobertura y calidad educativa para los gobiernos en turno. No fue sino hasta el año 2002 que se reforma el artículo 3° de la Constitución, para estableció las bases para la posterior obligatoriedad del 3er grado de educación preescolar.

La educación preescolar ha tenido una notable expansión en nuestro país. De hecho, fue el nivel educativo con mayor incremento de matrícula en la década de los noventa; de 2 millones 734 mil 54 inscritos en el ciclo 1990-1991 aumentó a 3 millones 423mil 608 alumnos para el ciclo 2000-2001, es decir, cerca de un millón más de alumnos atendidos en diez años, según las estadísticas históricas de la propia SEP.

De acuerdo con Consejo Nacional de Población (CONAPO), la población de niños y niñas en el 2018 alcanzaría los 26 millones 548 mil, de estos, casi el 50% se ubican entre los 0 y 5 años de edad, lo que nos habla de que cada vez más de estos niños y niñas solicitarán su ingreso a la educación preescolar. Hoy en día, en el 2019 el sistema educativo mexicano alberga a casi 5 millones de alumnos preescolares, todos distribuidos en correspondencia a su edad, en los tres grados que se ofrecen en los planteles de este nivel educativo.

2.3 La evaluación en educación preescolar

2.3.1 Las primeras experiencias con la evaluación

Evaluar en el ámbito educativo constituye un desafío de proporciones gigantescas, esto se debequizás a que la sola palabra encierra diferentes matices y contrastes, algunos la consideran un elemento importante para el crecimiento y mejora de su labor profesional, otros la perciben

como un requisito obligado e ineludible que deben cumplir para evitar tribulaciones con las autoridades superiores encargadas de velar por el cumplimiento de las normas administrativas-escolares, hay quienes escuchan la palabra evaluación con temor y de manera negativa, someterse a ella es causa de estrés, angustia, ansiedad y hasta rechazo. Existen también quienes la perciben como angustiante pero a la vez importante para la mejora de su práctica profesional, estos docentes que reconocen los beneficios de la evaluación se sienten obligados a efectuarla siguiendo pautas marcadas con anterioridad, a estos también les causa pánico someterse a ella.

Álvarez lo describe así:

El tema de la evaluación es considerado por una buena parte del profesorado, como uno de los aspectos más problemáticos tanto desde el punto de vista de su diseño como de su práctica, debido, entre otras razones, a la complejidad del proceso evaluador y a la confluencia de intereses, intenciones, valores, ideologías y principios muy distintos entre sí e incluso contrapuestos (Álvarez, 2003: 124).

Tal vez la connotación negativa que ha acompañado a la evaluación por muchas décadas, está ligada a nuestros primeras experiencias como estudiantes, en aquellos años (y aún en nuestros días), someterse a cualquier tipo de evaluación era causa de preocupación por parte de todos los participantes, así, los alumnos eran sometidos a periodos exhaustivos de estudio por parte de los docentes y padres de familia, ambos, cada quien desde su trinchera pero unidos con un mismo fin, ejercían en los estudiantes una desgastante presión para que estos alcanzaran las tan deseadas buenas notas, el fin justifica los medios, reza un dicho muy conocido, la calificación final, después de todo, era lo que importaba, de ella dependía y depende aprobar o no aprobar (Diez, 2007).

El temor a ser evaluado es producto de nuestras experiencias previas con un tipo de evaluación centrado en la promoción, en la obtención de un beneficio palpable, un diploma, una promoción

o un título, son claros ejemplos de ello (Ornelas, 2004). Obtener un resultado negativo es ya de por sí un duro castigo para el evaluando, representa el fracaso, el desconocimiento a su desempeño y por su puesto el señalamiento de la sociedad que excluye y rechaza a todos los que no pueden adaptarse al sistema de medición basado en avanzar o estancarse, con el riesgo de perder su permanencia en el sistema. Si el fin de la evaluación es obtener el “sí” o el “no”, aprobar o reprobar, titularse o no, en ese caso, el temor por ser examinado está justificado, ningún estudiante ingresa al sistema educativo con la esperanza de recibir malas notas, no, ni siquiera aquellos que conocen sus limitaciones académicas.

2.3.2 El desafío de evaluar en educación preescolar

En el contexto del Sistema Educativo Mexicano (SEM) la educación básica está integrada por los niveles de preescolar, primaria y secundaria, cada una con sus características propias de acuerdo con la naturaleza y edad de los estudiantes, en ese sentido, la formación docente, la estructura curricular, la planificación, la didáctica y por supuesto el proceso de evaluación, varían de acuerdo con el nivel educativo donde estas se implementen.

Para ofrecer una mejor perspectiva del tema de este apartado, es importante centrarnos en el lugar donde comienza todo andar educativo, ahí donde la aventura escolar y nuestras primeras experiencias académicas pueden ser determinantes en nuestro futuro como estudiantes, “la educación preescolar puede, además, influir para reducir el riesgo de fracaso cuando accedan a niveles posteriores de escolaridad” (SEP,2017), de este modo nos situamos en el primer peldaño de la educación básica del sistema educativo mexicano, la educación preescolar.

En este horizonte, y a diferencia de la educación primaria y secundaria, los procesos académicos se llevan a cabo de manera cualitativa, la naturaleza y características de los alumnos, así como el creciente conocimiento científico que existe en el área de desarrollo infantil, así lo demandan.

Por esta razón la planificación, la intervención docente y por supuesto la evaluación, se realizan, según el nuevo modelo educativo, sin una secuencia lógica, “De ahí que no exista un programa de estudio, en el sentido de una secuencia de temas” (SEP, 2017: 65).

Como ya hemos mencionado con anterioridad, el tema de la evaluación representa un enorme desafío tanto para el evaluador como para el evaluando sin distinción del nivel educativo en la que esta se realiza (Canales, 2007; INEE, 2010), sin embargo, los docentes de preescolar parecen tener un reto aún mayor, el carácter cualitativo (generoso en esencia) que abraza a este primer estrato de la educación y que encuentra su punto más sombrío en el proceso de evaluación.

Lo anterior obedece a que, en este peldaño de la educación básica, las educadoras se convierten en planificadoras, diseñadoras, ejecutoras y evaluadoras de su propia práctica dentro del aula, situación que puede ser poco productiva si no se cuenta con la capacitación, asesoría, actualización y seguimiento en esos rubros que contribuyan al cumplimiento de los objetivos y que marquen el camino hacia el logro de los aprendizajes esperados.

No obstante la característica cualitativa que tiene la evaluación en este peldaño de la educación, existe la exigencia de cumplir aprendizajes esperados hacia el final del ciclo escolar, por lo tanto, en esa lógica, y como contrasentido a la particularidad cualitativa que también se promueve en el mismo programa, el proceso de evaluar también adquiere tintes objetivos, lo anterior para poder identificar qué aprendizajes fueron alcanzados y cuáles no.

Situación que enfrenta a los docentes a una gran encrucijada educativa, ya que por una parte, la naturaleza del nivel exige buscar un acercamiento cualitativo a la hora de planificar, implementar actividades y evaluar, pero también, producto de la institucionalización y exigencia del programa

de estudio, hay que hacerlo de modo objetivo, para conocer el grado en el que se alcanzaron los estándares de aprendizaje.

Para los docentes, coexistir con estas dos características representa uno de los desafíos más significativos, las multitareas asignadas, la diversidad de criterios que existe entre ellas, la escasa orientación, así como la falta de tiempo durante su jornada, promueven en muchos casos, el distanciamiento entre la práctica real dentro del aula y los aprendizajes que se espera adquieran los niños al final de cada periodo. De ahí la importancia de una evaluación reflexiva y autocrítica, debido a que “Cuando evaluamos no lo hacemos únicamente en relación con la evolución del niño, sino que también evaluamos nuestro programa, nuestro proyecto, y nuestra intervención educativa” (Bassedas y Huguet, 1998:190).

De acuerdo con la SEP, en la educación preescolar “la evaluación tiene un sentido formativo con las siguientes finalidades: valorar los aprendizajes de los alumnos, identificar las condiciones que influyen en el aprendizaje y mejorar el proceso docente y otros aspectos del proceso escolar” (SEP, 2017:174). En este sentido, qué evaluar y cuándo evaluar, es tema muy recurrente en la bibliografía de la SEP, tal vez el conocimiento e implementación de estos dos rubros no sea motivo de preocupación para las educadoras, esos son campos que ellas dominan, la pregunta principal, y el desafío más grande, no obstante, sigue siendo, cómo evaluar de manera cualitativa en educación preescolar y cómo identificar el grado en el que se alcanzaron los aprendizajes esperados.

En ese sentido, el nuevo modelo educativo mismo que entró en vigor en el ciclo escolar 2018-2019, sugiere dos instrumentos para realizar la evaluación en educación preescolar: diario de trabajo y expediente personal, mismos que describimos a continuación:

2.3.3 Diario de trabajo y expediente personal

Como su nombre lo indica, *el diario de trabajo* funciona como eso, un registro cotidiano de los fenómenos relevantes ocurridos durante la jornada de trabajo escolar, en él se plasman incidentes, conductas, actitudes, logros obtenidos, así como “una valoración general de la jornada de trabajo” (SEP,2017:176), incluyendo también la mirada autocrítica de las educadoras ante su propio desempeño profesional. Dichas anotaciones pueden ser realizadas en algún cuadernillo adaptado para esta tarea.

En el *expediente personal* se integra toda la información relevante acerca del niño y de sus padres, en este expediente se registran en individual y de manera periódica los avances, logros, debilidades así como las observaciones de los docentes acerca de cada uno de los alumnos del grupo, aquí se incluyen también, documentos como acta de nacimiento, valoraciones médicas, comprobante de domicilio, entrevista con los padres, ficha de inscripción, y trabajos realizados que arrojan datos significativos del desempeño del alumno. Cada alumno debe contar con su expediente personal, esto contribuye a que la educadora pueda realizar una evaluación integral, más apegada a la realidad académica de sus estudiantes.

Es importante recalcar que los programas de estudio de educación preescolar anteriores al igual que el nuevo modelo educativo, además de otros recursos, también sugerían la implementación del diario de trabajo y del expediente personal para la evaluación de los alumnos, sin embargo, son estos mismos programas quienes también demandan el cumplimiento de aprendizajes esperados en los campos de lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, así como en el área de exploración y comprensión el mundo natural y social. “En el caso de preescolar, los Aprendizajes esperados no se refieren a un grado en particular sino al nivel educativo. Y, aunque

algún alumno pueda lograr algún aprendizaje antes de completar el nivel, no es conveniente presionar a los alumnos. Es importante que cada uno avance a su ritmo” (SEP 2017:114).

En referencia con lo anterior, una de las preguntas que guía a esta investigación, viene a nuestra mente una vez más ¿cómo se da cuenta la educadora para saber si alguno de sus alumnos ha logrado o no algún aprendizaje? Si seguimos las recomendaciones que ofrece el programa de estudio, de utilizar el diario de trabajo y el expediente personal para ese propósito, y si nos basamos en los informes de visitas de observación realizadas por el personal de la propia Secretaría de Educación a las docentes de educación preescolar, encontraremos que las características que poseen dichas propuestas, pueden ser insuficientes para que las educadoras puedan identificar los avances de sus alumnos.

2.3.4 Los aprendizajes esperados en educación preescolar

En preescolar, primaria y secundaria existen aprendizajes esperados que contribuyen al cumplimiento del perfil de egreso de la educación básica, estos muestran, como su nombre lo indica, lo que se espera que los alumnos, guiados por los docentes, logren al final del ciclo escolar, el grado de complejidad de estos aprendizajes versa en relación al propio nivel educativo donde se desarrollen. En todos los contextos escolares, los aprendizajes esperados cumplen funciones de carácter institucional, es decir, cumplen con un interés público, Berger y Luckman (2003) destacan en ese sentido el papel de la institucionalización como medida de control social, ya que “...las instituciones implican historicidad y control.” Se entiende entonces, que el cumplimiento de estos objetivos obedece al carácter de rendición de cuentas a la que están sometidas todas las instituciones de índole oficial.

Las instituciones, por el hecho mismo de existir, también controlan el comportamiento humano estableciendo pautas definidas de antemano que lo canalizan en una dirección determinada, en oposición a las muchas otras que podrían darse teóricamente. Importa destacar que este carácter controlador es inherente a la institucionalización en cuanto tal, previo o aislado de cualquier mecanismo de sanción establecido específicamente para sostén de una institución (Berger y Luckman, 2003:74).

El control como lo mencionan Berger y Luckman, va de la mano con la institucionalización, razón por la cual, los mecanismos de evaluación emergen como una herramienta indispensable para conocer no solo en qué medida se han cumplido los aprendizajes esperados, sino cuáles sí se alcanzaron y cuáles no. Asimismo, la evaluación nos permitirá conocer la pertinencia y efectividad del programa de estudio, en ese sentido, conviene aterrizar este siguiente enfoque:

*Therefore a key factor for success (and thus for evaluation) is the ability of the program to be responsive to change*¹⁰ (Vanclay, 2012: 02).

En educación preescolar encontramos aprendizajes esperados para tres campos de formación académica, tales como: Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático y Exploración y comprensión del mundo natural y social, además de los incluidos en las tres áreas de desarrollo personal y social: educación socioemocional, artes y educación física.

De acuerdo con el programa de estudio de educación preescolar (SEP, 2017:158), los aprendizajes esperados en la etapa preescolar cuentan con cuatro características que enunciaremos a continuación:

- a) Respetan las características de los niños y se centran en el desarrollo de sus capacidades.
- b) Su presentación no obedece a una secuencia lineal.
- c) Están planteados para ser logrados al finalizar la educación preescolar.

¹⁰Por lo tanto un factor determinante para el éxito (y por ende para la evaluación) es la habilidad del programa para poder responder al cambio.

d) Están organizados en congruencia con los de la educación primaria y secundaria.

Los aprendizajes esperados definen el rumbo que debe tomar la práctica profesional de los educadores, estos, deben orientar y moldear los procesos de planeación, intervención académica, así como el de la evaluación, en otras palabras, son el puerto al que debemos dirigir nuestro barco. Y no obstante que su cumplimiento está supeditado a varios factores, debemos tener en claro que alcanzar estos objetivos significa cumplir con la tarea que como docentes se nos fue encomendada, de ello depende la contribución ética y profesional que cada docente desde su trinchera, realiza para mejorar la calidad de la educación en México. El proceso de evaluación juega un papel sustancial en el reconocimiento del progreso conseguido, de ello depende que reflexionemos, moderemos, direccionemos, metamos freno, reversa o acelerador a nuestra práctica docente¹¹.

Tampoco podemos dejar de lado mencionar que al cumplir o no los aprendizajes esperados, se revisa también su actualización, pertinencia y efectividad dentro del programa de estudio, esto también le otorga validez y fiabilidad, al mismo programa, ya que, de otra forma, el avance del conocimiento científico en educación, las tecnologías, así como las crecientes necesidades y demandas sociales, provocarían el debilitamiento y la progresiva extinción de cualquier plan y programa de estudio (Roldán, 2005).

Es por lo anterior, que el cumplimiento de dichos aprendizajes es relevante, esto orienta, pero sobre todo obliga a los docentes a encontrar un proceso de evaluación efectivo, pertinente e integral, que marque el camino hacia la mejora de los aprendizajes en los estudiantes. Sin

¹¹Cabe recordar que en la educación preescolar se pretende que los niños aprendan más de lo que saben acerca del mundo, que sean seguros, autónomos, creativos y participativos a su nivel mediante experiencias que les impliquen pensar, expresarse por distintos medios, proponer, comparar, consultar, producir textos, explicar, buscar respuestas, razonar, colaborar con los compañeros y convivir en un ambiente sano. Para conocer cómo avanzan los niños en su proceso formativo y poder orientarlo, es indispensable contar con información confiable y clara acerca de su desempeño en las situaciones didácticas en que participan con su grupo. Por ello la evaluación tiene un sentido formativo con las siguientes finalidades: valorar los aprendizajes de los alumnos, identificar las condiciones que influyen en el aprendizaje y mejorar el proceso docente y otros aspectos del proceso escolar. (SEP, 2017: 174)

embargo, en la práctica, como lo muestran los informes de las autoridades educativas, el proceso de evaluación es todavía el talón de Aquiles de este nivel educativo. Esto debido a que, como ya mencionamos, los docentes se encuentran con muchas tareas académicas y administrativas que deben cumplir dentro de las 4 ó 5 horas que integran su jornada de trabajo, ocasionando con esto, que la insuficiencia de tiempo imponga el traslado de dichas actividades al contexto familiar del propio docente, ahí, habrán de concluir los procesos de evaluación que iniciaron y quedaron inconclusos en el aula, esto a su vez, al parecer, permite que la evaluación quede relegada y reducida a un proceso administrativo, forzado, agobiante y monótono que hay que cumplir en tiempo y forma.

2.3.5 La evaluación cualitativa

En el contexto de la educación preescolar es muy recurrente escuchar juntas dos palabras: evaluación cualitativa, estas dos palabras han formado (de manera directa o indirecta) parte de este nivel educativo desde su creación formal, por supuesto que este tipo de acercamiento no es privativo de este sector, es también habitual encontrarlas en todos los contextos académicos. Sin embargo, es en preescolar donde tienen un arraigo muy particular debido a las singulares características de los alumnos en este primer escalón educativo. En ese sentido, todos los procesos que ahí se desarrollan, adquieren por su naturaleza una acentuación cualitativa.

El proceso de evaluación en educación preescolar, a diferencia de los otros niveles educativos, es en esencia cualitativo. Sabemos también que a los alumnos de preescolar se les evalúa con esta característica, así, los padres de familia, docentes y alumnos se han familiarizado y entienden de manera general este término. No obstante, el conocimiento empírico de este concepto es importante preguntarnos ¿qué significa en realidad evaluar de manera cualitativa?

Comenzaremos refiriendo que en las ciencias sociales es necesario valorar situaciones que no es posible abordar desde las estadísticas o métodos de medición objetivos, en este sentido, acercarse de forma cualitativa a los estudiantes en el contexto donde se desarrollan de manera natural y espontánea, además de darle fluidez, enriquecer y fortalecer la tarea de evaluar, permite que este proceso se acerque más a la realidad que viven los estudiantes.

Con base en lo expuesto con anterioridad, se puede afirmar que cuando se habla de evaluar con enfoque cualitativo se refiere al acercamiento de las relaciones humanas y lo que de ellos emana, es decir, lo subjetivo, lo impredecible, lo que no es posible de entender o explicar a simple vista. Es pertinente entonces, enfatizar en la importancia que tienen la astucia del evaluador en este rubro, ya que es él quien habrá de dar cuenta de todos y cada uno de los fenómenos que ocurren en la práctica docente. Es así como en el tema de lo cualitativo, debido a que está muy relacionado con el pensamiento constructivista (Sandin, 2003), habrá de enriquecer nuestra práctica profesional con información viva, dinámica, activa y variable, en lugar de datos duros y fríos. es decir, al utilizar este enfoque obtendremos referencias de nuestros estudiantes basadas en sus experiencias, mismas que estarán enmarcadas por el clima, el ruido, los aromas, el horario, entre otros elementos que modifican el comportamiento y por asociación, la interacción de los individuos. Por lo anterior, la información obtenida de manera cualitativa, provendrá de un medio natural, espontáneo y no manipulado, lo que simboliza la inédita y muy particular situación de cada contexto para elevarlo al carácter de único; por lo tanto, los datos y experiencias ahí recabadas para su análisis e interpretación, no estarán disponibles en ningún otro ambiente u entorno social ni individuo.

No debemos de dejar fuera comentar que la evaluación cualitativa ha de encontrar su base en el contexto habitual de los estudiantes, con sus características propias, sus gustos y afectos o sus

fortalezas y áreas débiles y sobre todo en la interacción de todos esos factores con los de sus compañeros.

En resumen, la evaluación cualitativa es subjetiva y está supeditada a la habilidad y maestría de los que evalúen bajo este enfoque, así, de no estar entrenado para esta tarea, “el evaluador puede perderse en las complejidades de la vida real; puede carecer de habilidades interpersonales y perceptibilidad individual, por lo cual puede terminar haciendo afirmaciones poco significativas, basadas en meras impresiones” (Picado, 2002:48). Otro argumento relevante y que también se relaciona con lo anterior, es el siguiente: *The evaluation focus, then, becomes a question of understanding under what conditions programs get into trouble and under what conditions programs exemplify excellence*¹² (Patton, 1990: 170).

2.4 Perfil de los educadores mexicanos

Cada año las instituciones oficiales (públicas y privadas) formadoras de docentes de preescolar egresan a miles de sus alumnos en todo el país, todos los recién graduados habrán, como es de esperarse, de ingresar al mercado laboral, algunas por falta de espacios y mejores condiciones laborales elegirán el sector privado y la gran mayoría se establecerá en la división pública, donde concursarán por medio de un examen escrito, para obtener una plaza docente en el nivel correspondiente a su formación profesional. De acuerdo con la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD), este proceso de selección es “público y pertinente” ahí se evalúa “la idoneidad de los conocimientos y capacidades” de los aspirantes, para que de este modo y “por sus propios méritos, pueda ingresar, permanecer en el servicio educativo y lograr promociones y reconocimientos” (SEP, 2017:11).

¹² El enfoque de la evaluación, entonces, se convierte en una cuestión de entender bajo qué condiciones los programas representan una problemática y en qué condiciones son ejemplo de excelencia.

En relación con el perfil docente de las educadoras de preescolar, la propia CNSPD establece que dichos perfiles son diseñados por la propia SEP en colaboración con docentes frente a grupo, directivos, supervisores, inspectores y jefes de sector, asesores técnico pedagógicos y autoridades locales de este nivel educativo, para también “proponer los parámetros e indicadores que definen los procesos de evaluación del concurso de ingreso al servicio público educativo” (SEP 2017:07).

El CNSPD plantea como perfil estándar nacional para los tres niveles de educación básica, cinco dimensiones¹³ que presentaremos a continuación, mismas que muestran las características, cualidades y aptitudes deseables en el personal docente para desempeñarse de forma satisfactoria en esta función (SEP:2017:12).

Dimensión 1: Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender. En esta dimensión, el docente:

- 1.1 Reconoce los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos.
- 1.2 Identifica los propósitos educativos y los enfoques didácticos de la educación preescolar.
- 1.3 Reconoce los contenidos del currículo vigente.

Dimensión 2: Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente. En esta dimensión, el docente:

- 2.1 Define formas de organizar la intervención docente para el diseño y el desarrollo de situaciones de aprendizaje.
- 2.2 Determina cuándo y cómo diversificar estrategias didácticas.
- 2.3 Determina estrategias de evaluación del proceso educativo con fines de mejora.

¹³ Perfil, parámetros, e indicadores para docentes y técnico docentes (SEP, 2017). Ver anexo 3. donde se incluyen además los indicadores para cada uno de estos parámetros.

2.4 Determina acciones para la creación de ambientes favorables para el aprendizaje en el aula y en la escuela.

Dimensión 3: Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje. En esta dimensión, el docente:

3.1 Explica la finalidad de la reflexión sistemática sobre la propia práctica profesional.

3.2 Considera al estudio y al aprendizaje profesional como medios para la mejora de la práctica educativa.

3.3 Se comunica eficazmente con sus colegas, los alumnos y sus familias.

Dimensión 4: Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a la profesión para el bienestar de los alumnos. En esta dimensión, el docente:

4.1 Reconoce que la función docente debe ser ejercida con apego a los fundamentos legales, los principios filosóficos y las finalidades de la educación pública mexicana.

4.2 Determina acciones para establecer un ambiente de inclusión y equidad, en el que todos los alumnos se sientan respetados, apreciados, seguros y con confianza para aprender.

4.3 Reconoce la importancia de que el docente tenga altas expectativas sobre el aprendizaje de todos sus alumnos.

4.4 Reconoce el sentido de la intervención docente para asegurar la integridad de los alumnos en el aula y en la escuela, y un trato adecuado a su edad.

Dimensión 5: Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad. En esta dimensión, el docente:

5.1 Distingue los factores asociados a la gestión escolar que contribuyen a la calidad de los resultados educativos.

5.2 Reconoce acciones para aprovechar los apoyos que brindan padres de familia e instituciones cercanas a la escuela para la mejora de los aprendizajes.

5.3 Reconoce las características culturales y lingüísticas de la comunidad y su vínculo con la práctica educativa.

Entre los educadores que atienden a los integrantes del nivel más joven de la educación básica, encontraremos una mezcla muy heterogénea en el rango de edad y experiencia profesional, existen docentes que cada año se estrenan en este escalón educativo cuya primera experiencia contrasta con la de aquellos muy experimentados que alcanzan, y en algunos casos inclusive superan los 40 años de servicio docente. El nivel de preparación académica también es variable, debido a que muchos de los educadores decidieron por voluntad propia, continuar con su preparación profesional, por lo que podemos encontrar a un número considerable de docentes que se han graduado de alguna maestría u otra carrera profesional.

La fundamentación teórica aquí presentada fortalece en gran medida el conocimiento acerca del contexto general y específico en el que se desarrolla la educación preescolar, con ello se construye una base sólida en la que descansa nuestra búsqueda, contribuye también a la posible reformulación de conceptos, supuestos, preguntas y objetivos de la investigación, lo que permite la correcta estructuración y alineación con los planteamientos iniciales, la teoría, los antecedentes, la metodología y los resultados que se obtengan.

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA

Debido a que la evaluación en educación preescolar está orientada a los comportamientos, habilidades, competencias, preferencias e interacciones (Slentz, 2008), la presente investigación se enmarca y enriquece con las características de la exploración, apoyándose en las bondades que aporta la descripción como elemento fundamental para enriquecer la búsqueda de elementos que puedan ser determinantes a la hora de explicar los fenómenos emergentes dentro del contexto educativo que es objeto de estudio. De manera simultánea, se aprovecharán los alcances que tienen los enfoques cualitativo y cuantitativo en investigación, ambos enfoques en su conjunto poseen características útiles para la evolución procedimental de este trabajo de investigación. Kielmann, Cataldo, y Seeley, a ese respecto mencionan que:

...qualitative research can complement quantitative data. For example, a qualitative phase of research might precede quantitative data collection in order to explore a new area, to generate hypotheses, or to help develop data collection instruments. In turn, qualitative research might follow a quantitative phase of research in order to elucidate and explain the 'numbers' or to probe the issues more in depth with a smaller number of individuals¹⁴(Kielmann, Cataldo, y Seeley, 2012: 10).

¹⁴ ...La investigación cualitativa puede complementar los datos cuantitativos. Por ejemplo, una etapa cualitativa de investigación podría anteceder a la recolección de datos cuantitativos con el propósito de explorar una nueva área, para generar hipótesis, o para ayudar en el desarrollo de instrumentos de recolección de datos. A su vez, la

Así mismo, el análisis de los resultados se basará en la utilización de dos herramientas de recolección de datos:

- a) El cuestionario a docentes de educación preescolar
- b) La observación a la intervención docente en las aulas de educación preescolar.

Es importante mencionar que el instrumento preponderante en esta investigación es el cuestionario, los resultados duros y objetivos emanados del mismo se enriquecerán con la interpretación cualitativa correspondiente.

De este modo, ambas herramientas cada una con sus características, alcances y limitaciones muy bien definidas, cuentan con elementos de corte cualitativo y cuantitativo que se consideran necesarios en la recopilación, procesamiento, interpretación y análisis de los datos recabados. Estos mismos si son aprovechados, contribuirán a dar respuesta a las incógnitas principales de este estudio, así como a obtener información acerca del papel que juegan en el proceso de la enseñanza preescolar el Programa de estudio, la preparación del docente, el contexto en que se desarrolla la clase, el aprendizaje de los alumnos y los distintos factores que intervienen en el proceso de enseñar y aprender.

Junto a lo anterior señalado y para complementar el conocimiento al respecto, es necesario presentar las características del enfoque cualitativo y cuantitativo de investigación, así como los referentes de la observación y del cuestionario como herramientas de recolección de datos.

3.1 El enfoque cualitativo

La conducta humana impredecible por naturaleza permite que las investigaciones que abordan fenómenos sociales adquieran un carácter subjetivo, ya que es orientada por la plétora de

investigación cualitativa podría seguir una etapa cuantitativa de investigación para esclarecer y explicar los “números” o rastrear el problema más a profundidad con un número menor de individuos.

situaciones únicas e irrepetibles que se desarrollan en cada contexto, así como por la singular apreciación de quien realiza la exploración.

La investigación cualitativa estudia los comportamientos que emergen en el campo de investigación social de manera espontánea para después ser estos mismos, objetos de análisis e interpretación por parte del investigador. Sandin (2003) lo expone de la siguiente manera: “De aquí que el objetivo principal del investigador sea el de interpretar y construir los significados subjetivos que las personas atribuyen a su experiencia. La investigación cualitativa trata, por tanto, del estudio sistemático de la experiencia cotidiana” (Sandin, 2003: 97).

La experiencia en cada individuo, como ya se mencionó, es única e irrepetible, ha de ser por tanto analizada y estudiada tomando en cuenta cada una de las variables que envuelven dichas prácticas sociales, ninguna de esas vivencias se habrán de valorar como caso aislado y menos aún a manera de sólido estereotipo, deberá existir flexibilidad constante por parte del investigador al abordar fenómenos comunitarios.

El presenciar y experimentar la práctica viva de otras personas en el contexto donde se desarrollan en lo cotidiano, de manera natural y espontánea, además de darle fluidez, enriquecer y fortalecer nuestro trabajo de investigación, aportará en materia de crecimiento profesional, uno de los aspectos más importantes: el reconocimiento y reflexión acerca de nuestra propia conducta profesional que se verá reflejada en el espejo de la operación de otras personas, las causas así como las circunstancias que provocan dicho proceder, sin olvidar los efectos que trae consigo tal comportamiento.

Con base en lo antes expuesto, el enfoque cualitativo en investigación se refiere al acercamiento de las relaciones humanas y lo que de ellos emana, es decir, lo subjetivo, lo impredecible, lo que no es posible de entender o explicar a simple vista.

En relación con esta idea, este tipo de investigación es pertinente porque desarrolla la interacción entre los observados, su contexto, la razón de su interacción, el resultado de la misma y el impacto de los hallazgos en la propia convivencia de los individuos.

3.2 El enfoque cuantitativo

Es imposible que al escuchar la palabra cuantitativo no traslademos nuestro pensamiento hacia un terreno repleto de números y estadísticas donde nos aguardan datos duros, fríos, concretos, inflexibles y libres de toda subjetividad, de ahí que la concepción de este enfoque sea en un principio interpretada de ese modo, percibimos que la utilización e implementación de este método en este trabajo, no ayudará de manera significativa, sin embargo, para efecto de dar seguimiento a la labor metodológica de esta investigación, es necesario puntualizar las características y beneficios del enfoque cuantitativo.

En primera instancia, es prudente señalar las características esenciales en este tipo de enfoque, la validez, confiabilidad y factibilidad. Estos elementos en su conjunto estarán ligados en gran medida a la elaboración e implementación de las herramientas y procedimientos para llevar a cabo la correspondiente recolección de datos.

La validez es indispensable para corroborar que lo que estamos cuantificando sea pertinente y orientado hacia el objetivo planteado; por su parte la confiabilidad en su carácter de agente facilitador debe garantizar que los instrumentos y procesos a utilizar, aporten certeza a los resultados obtenidos.

En el caso de la factibilidad, esta característica nos permite establecer que los mismos instrumentos y procesos, sean adaptados al contexto, que sean viables, y ejecutables de tal manera que el investigador no tenga inconvenientes a la hora de su implementación.

El trabajo Metodología de la Investigación de Selltiz (1985), aborda de manera clara las características del enfoque cuantitativo donde refieren elementos que interpretamos de la siguiente manera:

- a) Planteamiento de un problema claro, delimitado y concreto, que será el fundamento que nos permita avanzar y construir cada una de las etapas subsecuentes de la investigación.
- b) Formulación de preguntas de investigación, que girarán en torno a situaciones muy precisas emanadas del desarrollo y constitución de la problemática encontrada.
- c) Revisión de la literatura que orientará la labor exploratoria y dará cuenta de investigaciones previas realizadas en la materia respectiva, para dar paso a presuposiciones para establecer nuestra hipótesis.
- d) La aceptación o refutación de la hipótesis de acuerdo con los resultados obtenidos de la correcta implementación y aplicación de herramientas y procedimientos para la recolección de datos.

De acuerdo con lo anterior descrito, la utilización de números, cantidades y porcentajes, son parte indisoluble de este enfoque. Por lo tanto, no es extraordinario encontrar estadísticas encargadas de apoyar en las mediciones y análisis de los datos recabados. Todo lo anterior lleva como propósito encontrar, controlar y considerar todas las posibles variables que puedan desviar u obstaculizar el desarrollo de la indagación.

Una vez establecidas las características de los enfoques cualitativo y cuantitativo, toca el turno de conocer las propiedades de la observación en el campo de la investigación, es por tanto que en el siguiente apartado abordaremos las peculiaridades de esta herramienta de recolección de datos.

3.3 La Observación en el campo de la investigación

La observación ha estado ligada a nuestra historia desde los principios de la humanidad, no podría entenderse el descubrimiento del fuego o la invención de la rueda sin la participación de la observación. Los primeros hombres que pisaron nuestro planeta tuvieron que aprender no solo a observar sino a analizar lo que ocurría a su alrededor, así con el paso del tiempo y de muchos momentos de observación y análisis, nacía la agricultura y la caza, además de otros acontecimientos importantes como la invención de artefactos para facilitar la caza y la pesca. Todo esto tuvo que atravesar por un minucioso y longitudinal (aunque limitado, dadas las circunstancias de nuestros antepasados) proceso de observación que derivaría después de millones de años, en lo que hoy conocemos como mundo actual.

En asociación con lo anterior, todos esos periodos de observación espontánea a la que nos sometemos cotidiana en el día a día permiten que los sentidos evolucionen y se desarrollen a la par de otras no menos importantes herramientas empíricas innatas como el tacto, el gusto, el olfato, la vista y el oído.

En el caso específico de la observación, ésta requiere del uso e incorporación de todos los sentidos y no solo el de la vista en sí, ya que la experiencia de disfrutar un paisaje como el de la Quebrada en Acapulco, implica no solo admirar la inmensidad y belleza del Océano Pacífico, sino sentir la fresca brisa que envuelve al cuerpo cuando estamos allí; así como escuchar el ruido de las olas cuando rompen con las rocas, además de percibir los aromas del mar y del pescado que se cocina en el restaurante más cercano, todo eso en su conjunto nos habrá de proveer de una experiencia de observación única, portadora de una cantidad de información irrepetible y que solo se logrará cuando la vista se acompañe y armonice con los demás sentidos, tal y como lo escribe Selltiz:

Observation is not only one of the most pervasive activities of daily life; it is primary tool of scientific inquiry. Observation becomes a scientific technique to the extent that it (1) serves a formulated research purpose, (2) is planned systematically, (3) is recorded systematically and related to more general propositions rather than being presented as a set of interesting curiosas, and (4) is subjected to checks and controls on validity and reliability¹⁵(Selltiz, 1985:200).

De acuerdo con lo anterior expuesto, la observación tiene como tarea primaria, obtener información acerca de algún elemento que atrae la atención. Esta actividad empírica va encaminada a descifrar lo que dicho elemento y su contexto constituyen en términos de información. Aquí en palabras de Selltiz:

Whatever the purpose of the study, four broad questions confront the investigator: (1) What should be observed? (2) How should observations be recorded? (3) What procedures should be used to try to assure the accuracy of observation? (4) What relationship should exist between the observer and the observed, and how can such a relationship be established?¹⁶(Selltiz, 1985:205).

Las cuatro preguntas que Selltiz (1985) expone representan el eje sobre el cual debe girar el proceso de observación; al tener claras las respuestas de cada una de ellas, habrá avanzado en una gran parte de su exploración de campo, debido a que la orientación y organización de sus herramientas de recolección de datos van en camino al logro de los objetivos planteados en su indagación.

Desde el punto de vista de la investigación, la observación constituye una herramienta para recolectar y organizar datos utilizando todos los sentidos para percibir lo que acontece en el

¹⁵ La observación no es solo una de las actividades más penetrantes de la vida diaria, es la herramienta primaria de la investigación científica. La observación se convierte en una técnica científica en la medida que (1) sirve a un propósito formulado de investigación (2) se planea sistemáticamente, (3) se registra sistemáticamente y está relacionada a más propuestas generales más que ser presentada como una colección curiosa de interés, y (4) está sujeto a chequeos y controles de validación y confiabilidad.

¹⁶ Cualquiera que sea el propósito del estudio, cuatro amplias preguntas confrontan al investigador: (1) ¿qué debe observarse? (2) ¿Cómo deben registrarse las observaciones? (3) ¿Qué procedimientos deben usarse para asegurar la precisión de la observación? (4) ¿Qué relación debe existir entre el observador y el observado y cómo debe establecerse esa relación?

campo de exploración, cómo acontece, por qué acontece, quiénes participan, por qué, para qué, cuál es el resultado de toda esa interacción y cómo impacta dicho resultado en el grupo observado. Un argumento en ese sentido es el siguiente:

*The distinctive feature of observation as a research process is that it offers an investigator the opportunity to gather 'live' data from naturally occurring social situations. In this way, the researcher can look directly at what is taking place in situ rather than relying on second-hand accounts*¹⁷
(Cohen, Manion & Morrison 2008:396).

Una vez establecidos en el campo de exploración, el observador debe pasar desapercibido entre los participantes y evitar interferir en la dinámica del contexto donde opera. El respeto por el contexto, las costumbres, hábitos, intereses, creencias, comportamientos, lenguaje y todo lo que caracteriza a los integrantes del colectivo estudiado, es elemental para mantener un campo de trabajo puro y natural; condición que es indispensable para llevar a cabo esa tarea.

Es por lo anterior que para esta investigación se utilizará la observación no participante, para intentar conocer más de cerca la práctica de los docentes en el aula, el tipo de herramientas que utilizan para evaluar a sus alumnos, así como las características, procedimiento de aplicación y efectividad de las mismas.

La observación representa para esta investigación una herramienta importante para el desarrollo de este ejercicio, sin embargo, con el afán de conjuntar información más detallada que nos guíe al cumplimiento de los objetivos, es necesario apoyarnos de otra herramienta de recolección de datos como el cuestionario, cuyas características presentamos en el siguiente apartado.

¹⁷ El rasgo distintivo de la observación como proceso de investigación es que ofrece al investigador la oportunidad para reunir datos “vivos” desde la naturaleza donde ocurren las situaciones sociales. De este modo, el investigador puede mirar directamente lo que pasa ahí mismo en lugar de confiar en reportes de alguien más.

3.4 El cuestionario

Si bien la observación es efectiva para descubrir y entender el comportamiento de los individuos en el entorno en el que interactúan, ésta resulta no ser tan productiva al momento de identificar sentimientos, creencias, contexto personal, antecedentes, motivaciones y planes futuros. Para obtener dicha información se necesita de formular preguntas orientadas a lo que se pretende conocer, para tal efecto es necesario el uso de cuestionarios y entrevistas que sirvan como herramienta para obtener información complementaria que no estaría a nuestro alcance bajo otros medios.

En el caso del cuestionario, se eligió esta herramienta debido a que es un recurso económico y de fácil aplicación a grandes audiencias, ya que el responderlo consume muy poco tiempo, además de que no requiere mayor explicación que la expuesta en el mismo papel. Esta técnica también nos resultará conveniente a la hora de organizar los datos, ya que la uniformidad y clasificación de las preguntas pre-formuladas simplificarán la tarea de ordenar la información recabada.

Otra ventaja de este método es la confiabilidad de su anonimato, ya que, al ser aplicado a un mayor número de participantes, el encuestado tendrá mayor seguridad de que su identidad no será expuesta, por lo que podrá expresarse con mucha mayor libertad.

Sin embargo, como desventajas en este rubro tenemos que las preguntas son limitadas por lo que obtendremos resultados con las mismas debilidades, ya que las respuestas escritas son orientadas por preguntas prediseñadas que restringen al encuestado a la hora de responder, otra área de oportunidad recae al momento de responder, si un encuestado no entiende del todo lo pregunta o la mal interpreta, no hay mucho que se pueda hacer al respecto, cuando esto sucede los cuestionados responden según su propia interpretación de la pregunta formulada.

A continuación, presentamos el proceso que siguió el diseño del cuestionario para este estudio.

3.4.1 Diseño del cuestionario

Tomando en cuenta las características, así como las bondades del cuestionario, y con el propósito de obtener información específica acerca de la práctica educativa de los docentes de educación preescolar, se diseñó un cuestionario de 42 preguntas distribuidas en cinco categorías dirigidas a conocer:

- a) las herramientas de evaluación que utilizan los docentes en sus aulas, la frecuencia con que las emplean, y los resultados obtenidos,
- b) las dificultades que atraviesan en el logro de los aprendizajes de los alumnos,
- c) el diseño de las actividades de aprendizaje,
- d) la asesoría y actualización docente y,
- e) el impacto que tiene en su práctica educativa, el programa de estudio y la libertad didáctica del mismo.

Para la construcción del cuestionario se tomó como base la escala de Likert, la cual cuenta con elementos sustanciales que pueden contribuir a la obtención de información relevante para el seguimiento de este estudio, se considera, por tanto, que esta escala es adecuada para el diseño y aplicación del presente instrumento de recolección de datos.

La estructura de este cuestionario cuenta con 10 diferentes secciones, las cuatro primeras encauzadas a la estética y presentación del mismo, los seis restantes se concentran en los bloques de preguntas que fueron categorizadas como lo describimos al inicio de este apartado. Las secciones del cuestionario se describen de la siguiente manera:

- 1) Logos de la Universidad Autónoma de Nuevo León y de la Secretaría de Educación de Nuevo León, estos contribuyen a que las encuestadas perciban confiabilidad en este ejercicio, además de formalizar e institucionalizar esta herramienta;

- 2) Título del documento,
- 3) Datos del encuestado: en este apartado está pensado para recabar información esencial de la persona que responde el cuestionario, los datos recolectados se consideran importantes para conocer las características de la población muestra,
- 4) Instrucciones: con ellas se busca asegurar que los participantes cuenten con información pertinente acerca del propósito y llenado de este instrumento;
- 5) Bloque I de preguntas: este bloque va dirigido a conocer el tipo de herramientas de evaluación que las educadoras utilizan con mayor frecuencia en su práctica docente, así como aquellas que representan mayor desafío y practicidad para su diseño e implementación;
- 6) Bloque II: para esta sección las preguntas se enfocan en la identificación de los elementos que impactan en la intervención educativa de los docentes para el logro de los aprendizajes esperados que marca el programa de estudio;
- 7) Bloque III: con los cuestionamientos de este apartado se busca averiguar en qué elementos se apoyan los educadores para el diseño y construcción de sus situaciones de aprendizaje;
- 8) Bloque IV: se concentra en conocer el tipo de asesorías y actualizaciones que reciben los docentes y con qué frecuencia;
- 9) Bloque V: en este rubro se intenta identificar el impacto de la libertad didáctica que ofrece el programa de estudio y los aprendizajes esperados, en la práctica de los docentes de este nivel educativo.
- 10) Comentarios: este último segmento tiene la intención de que los encuestados plasmen comentarios y observaciones adicionales que consideren pertinentes en este cuestionario.

Para asegurar la confiabilidad de esta herramienta es necesario someterla a un proceso de validación y fiabilidad que garanticen la efectividad de la misma. Con este propósito presentamos a continuación el proceso que se siguió para este efecto.

3.4.2 Validación y fiabilidad del cuestionario

La validación se realizó en cinco etapas, se contó con la participación de cinco docentes, todas ellas Educadoras expertas, activas y en funciones en la enseñanza de nivel preescolar. La primera etapa de validación se aplicó a una educadora cuyo centro de trabajo se localiza en el municipio de Guadalupe, y quien en julio de 2017 cumplió 10 años como docente en este nivel educativo.

En esta etapa inicial, la educadora participante encontró algunas dificultades para familiarizarse con ciertos conceptos contenidos en el cuestionario, la educadora comentó que en el lenguaje práctico de la enseñanza preescolar estos conceptos son reconocidos con un nombre distinto a los presentados en el programa de estudio, por lo que solicitó se le explicaran estos términos. Es así como se hicieron modificaciones al cuestionario en los siguientes conceptos: “guía de observación” registrado en la pregunta número 2, se cambió por el de “registro de observaciones”, en la pregunta seis se reemplazó “diario de clase” por “diario de trabajo”. Estos mismos conceptos también fueron alterados en las preguntas del número 10 a la 14, donde también aparecían. Asimismo, el título del bloque 2 de preguntas en un inicio se escribió como “Intervención docente” y se convirtió en “intervención educativa”. El nombre del bloque tres también sufrió reestructura, en lugar de lo escrito “diseño de actividades de aprendizaje”, se redactó “diseño de situaciones de aprendizaje”.

En la segunda etapa de validación, la participante cuenta con siete años de experiencia docente y su plaza laboral se encuentra en el municipio de Monterrey. En esta etapa la educadora no comentó o encontró ajeno el vocabulario empleado en el cuestionario, sin embargo, las preguntas

15, 23 y 30 que hacen referencia al apoyo que reciben por parte de sus superiores en el desempeño de su labor docente, eran poco claras, la educadora pidió puntualizar lo que entendemos por “superior” debido a que encontraba ambigüedad en esas preguntas, por lo anterior, se reformularon dichas preguntas para incluir el término “autoridad educativa” para hacer referencia al directivo o supervisor de su plantel escolar.

En esta misma etapa, se observó que la participante tendía a responder las preguntas del bloque dos, de manera uniforme, esto se debía a que la redacción de las preguntas estaban orientadas de manera negativa, permitiendo que la participante marcara los bloques “falta de apoyo”, “carencia de recursos”, “desinterés de los padres” y “contexto socioeconómico de los niños” con un “siempre”. En respuesta a lo anterior, se modificó la redacción de esta sección de preguntas para establecer un sentido más positivo y de mayores opciones para quien responda este cuestionario.

En lo que respecta a la tercera etapa, la educadora participante también del área de Guadalupe y con nueve años de experiencia docente, comentó que las preguntas 37 y 39 pertenecientes al bloque cinco, presentaban similitudes y parecían preguntar lo mismo, pero en distintas palabras. En ese mismo contexto mencionó que las preguntas del bloque tres hacen referencia sólo a los elementos teóricos que existen para apoyar el diseño de sus situaciones didácticas y no a aquellos que utilizan en su práctica docente; como seguimiento se incluyeron en las preguntas, elementos que señalan la utilización, apoyo y retroalimentación en el diseño de sus situaciones de aprendizaje.

La cuarta etapa aplicada a una educadora con 27 años de experiencia y cuyo centro de trabajo se encuentra en el municipio de Escobedo, dijo no tener comentarios o dudas con respecto al cuestionario que contestó, a esta docente le pareció claro y “muy entendible”.

Para corroborar lo anterior, se implementó una quinta etapa donde colaboró una educadora con 17 años de servicio docente, misma que labora en el municipio de San Nicolás de los Garza, quien después de leer con cuidado las preguntas, comentó que éstas estaban claras y “entendibles”, por lo que no surgieron más dudas u observaciones con respecto al llenado de este cuestionario. Con esta etapa concluimos la validación de este cuestionario.

En lo relativo al proceso de fiabilidad de este cuestionario, se utilizó el programa estadístico *Statistical Package for the social Science* (SPSS)¹⁸, en el cual se ingresó una base de datos correspondiente a 150 cuestionarios aplicados en diferentes municipios del Estado, cada uno con 42 ítems. Después de su procesamiento, el resultado general arrojado, según el coeficiente alfa de Cronbach, este cuestionario presenta un valor de .785, este resultado obtenido, de acuerdo a Bisquerra¹⁹ (1992), se considera que goza de una alta consistencia interna en su fiabilidad, mientras que George y Mallery²⁰ (2013) estiman este resultado como aceptable.

Después de los resultados obtenidos de la prueba de fiabilidad y de las etapas por las que atravesó la validación de este cuestionario, se considera que esta herramienta de recolección de datos reúne los requisitos de fiabilidad y validación para su aplicación y procesamiento²¹.

3.5 Definición de los participantes

De acuerdo con los datos estadísticos de inicio de cursos de la Secretaría de Educación en Nuevo León (2017), existen en el nivel educativo de preescolar 1,762 planteles públicos con 6,820 docentes, de los cuales 80 de ellos son varones y 6740 son mujeres de ellos 1,374 atienden primero, 2,880 segundo, y 2,970 tercer grado. La población considerada para esta investigación serán los 2,970 docentes que atienden tercer grado de preescolar debido a que es en este peldaño

¹⁸ Ver anexo 7.1 análisis de fiabilidad

¹⁹ +.80 muy alta, .65 a .79 alta, .50 a .64 aceptable, .00 a .49 poco fiable.

²⁰ +.90 excelente, .80 bueno, .70 aceptable, .60 cuestionable, .50 pobre, -.50 inaceptable.

²¹ Ver anexo 4. Cuestionario

de la educación preescolar donde se consolidan los objetivos, aprendizajes esperados y el perfil de egreso marcados en el programa de estudio.

Debido a que la cantidad de planteles y docentes es numerosa, y con efecto de contar con una muestra representativa, para esta investigación dividiremos al Estado en dos zonas: zona rural y zona metropolitana. Las zonas fueron divididas de esa manera tomando en cuenta el supuesto de que existen diferencias significativas entre estas dos zonas. Por su cercanía geográfica con el centro de Monterrey (lugar donde se gestionan, almacenan, administran y distribuyen todos los recursos designados al rubro educativo del Estado), los planteles ubicados en la zona metropolitana tienen ventajas importantes sobre los ubicados en el área rural, porque los primeros reciben los recursos humanos, materiales, económicos, académicos y de información de manera más rápida y expedita; a diferencia de aquellos ubicados en las zonas apartadas, cuya desventaja geográfica en términos de distancia, no permite que los mismos recursos les lleguen con esa prontitud, cantidad y calidad.

Para este efecto, cinco municipios representarán la zona metropolitana de Nuevo León, entre las localidades que conformarán esta región se encuentran: Apodaca, Escobedo, Guadalupe, Monterrey y San Nicolás de los Garza; los trece municipios siguientes representarán la zona rural: Abasolo, El Carmen, Cadereyta, Ciénega de Flores, García, Hidalgo, Linares, Montemorelos, Mina, Pesquería, Salinas Victoria, Santiago y Zuazua. Debido a la elevada cantidad de planteles y docentes que existen en el Estado, la muestra de planteles será de carácter no probabilística. Para el cuestionario, el tamaño de la muestra será de 340 docentes, con un nivel de confianza del 95%. El número de aplicaciones en los municipios foráneos tendrá variaciones, esto debido a que en algunos de estas localidades, no existe el suficiente número de

planteles que reúnen los requisitos de la muestra, esa es la razón por la cual se eligieron 13 municipios foráneos.

Con respecto a la observación, nos centraremos en presenciar las clases de dos educadoras de tercer grado, pertenecientes a los municipios seleccionados para esta investigación, lo que equivaldrá a registrar un total de 20 observaciones para cubrir ambas zonas del Estado.

3.5.1 Selección de la muestra

Para la selección de la muestra se tomaron en cuenta varios factores que se describen a continuación:

- a) Planteles y docentes de preescolar que formen parte del sistema público,
- b) que atiendan tercer grado de preescolar,
- c) que cuente con al menos un ciclo escolar completo de experiencia,
- d) que la docente atienda a 20 o más alumnos,
- e) que cuente con título en educación preescolar o equivalente,
- f) que el plantel sea de organización completa, es decir, que cuente con una directora, al menos un grupo primero, uno de segundo, y uno de tercero,
- g) el fácil acceso y localización de Municipios, planteles y docentes

Con estas referencias, consideramos que la muestra es idónea para los propósitos y características de esta investigación, ya que contribuyen a una mejor representación de nuestro universo.

3.5.2 Obtención de la muestra

Para obtener muestras que reúnan las características que se mencionan en el bloque anterior, se aprovecharon las reuniones con docentes de tercer grado que organiza la Dirección de Educación Preescolar en los diferentes Municipios del Estado. En estas actividades se convoca a las

docentes de este nivel educativo, una por plantel, para recibir asesoría y actualizaciones en las diferentes áreas de su práctica profesional. De este modo, en los meses de febrero a abril del 2018, durante el desarrollo de estas reuniones, se distribuyeron los cuestionarios a todas las educadoras asistentes y se seleccionaron solo aquellos ejercicios que cumplieron con las especificaciones de la muestra.

Al inicio de cada ejercicio de llenado de cuestionarios, se les explicó a los educadores la naturaleza, intenciones, objetivo y propósito de este estudio. Se les presentó y describió cada sección del cuestionario, así mismo se les dieron las instrucciones para su llenado. No obstante, haberlo mencionado en la explicación inicial, los docentes participantes insistieron en gran medida en el tema de la confidencialidad y el anonimato de esta actividad. Las preguntas más comunes durante todos los procesos de recolección de datos fueron relacionadas al anonimato de este ejercicio, debido a que, a decir de los participantes, podría haber represalias por parte de los supervisores o directores por el hecho de contestar algo que no fuera del agrado de estos. En respuesta a esta inquietud, se les hizo hincapié en que este ejercicio era confidencial y anónimo, para asegurar que los docentes respondieran con la mayor confianza y honestidad posible, se les propuso entregar sus cuestionarios de manera aleatoria, sin ningún orden, lo que tranquilizó a los participantes y de ese modo se pudieron recolectar los datos si menor contratiempo.

Un apunte relevante en este punto de nuestra investigación, es que no se registraron participaciones de docentes varones, toda vez que en este estrato educativo prevalecen docentes de género femenino, razón por la cual, a partir de este segmento, solo nos referiremos a las docentes y/o educadoras.

3.6 Categorías de análisis

Tal y como lo definen Kumar y Singh (2015:32), *Research is based on defining variables, looking for associations among them, and trying to understand whether—and how—variation in one thing causes variation in another*²². De este modo, para esta investigación hemos identificado las siguientes categorías de análisis:

3.6.1 Experiencia docente

La experiencia es un factor decisivo en la práctica educativa. Sin duda es uno de los aspectos que puede hacer la diferencia en el salón de clase: la seguridad, el trato hacia la comunidad educativa, hacia sus estudiantes (además del conocimiento y reconocimiento de su profesión), son abordados de manera distinta cuando se cuenta con experiencia. En ese sentido, y debido a la copiosa cantidad de datos heterogéneos que se pueden obtener en esta sección, y con el propósito de facilitar el registro de los mismos, así como del análisis de los resultados, realizamos la codificación que aparece en la siguiente tabla 1, ahí se concentraron en seis sub-categorías, los rangos de años de experiencia que pueden aparecer como posible respuesta.

Tabla 1. *Años completos de experiencia docente*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1 a 5	129	37.9	37.9	37.9
6 a 10	128	37.6	37.6	75.6
11 a 15	44	12.9	12.9	88.5
16 a 20	11	3.2	3.2	91.8
21 a 30	26	7.6	7.6	99.4
más de 30	2	.6	.6	100.0

²²La investigación se basa en la definición de variables, buscar relaciones entre ellas, y tratar de entender si –y cómo– la variación en un elemento causa también variación en el otro.

Total	340	100.0	100.0	
-------	-----	-------	-------	--

Tabla 1. Datos obtenidos en el campo (Fuente: Elaboración propia)

3.6.2 Grado de estudios

La formación es también un elemento que puede cambiar la historia dentro de las aulas, es por todo conocido, que la preparación académica acarrea beneficios tanto para el docente como para los alumnos, inclusive para los compañeros maestros con los que se interactúa. Es por lo cual que esta es una variable que se considera como factor de análisis en este estudio. Así, en este segmento, encontramos que el 84.7% de los participantes cuentan con Licenciatura, mientras que el 15.3% han cursado alguna maestría. Es conveniente resaltar que el 100% de las docentes que poseen el grado de licenciatura. Sin embargo, el 53% de las que estudiaron maestría aún no cuenta con título.

Tabla 2. *Grado máximo de estudios*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Licenciatura	288	84.7	84.7	84.7
Válidos Maestría	52	15.3	15.3	100.0
Total	340	100.0	100.0	

Tabla 2 Datos obtenidos en el campo (Fuente: Elaboración propia)

3.6.3 Número de alumnos

El número de alumnos es una variable importante en la práctica docente, no es desconocido para nadie, que la cantidad de alumnos puede llegar a afectar en demasía la labor de los educadores. En esta sección, concentramos en tres sub-categorías el posible número de alumnos que se puede obtener como respuesta, sin olvidar, que de acuerdo con las especificaciones de la muestra, los

participantes seleccionados atienden como mínimo a 20 alumnos. En la siguiente tabla encontramos datos significativos, el 38.8% de los participantes atiende a más de 30 alumnos, el resto atiende un aproximado de entre 20 y 30.

Tabla 3. *Número de alumnos que atiende*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
menos de 26	102	30.0	30.0	30.0
26 a 30	106	31.2	31.2	61.2
Válidos más de 30	132	38.8	38.8	100.0
Total	340	100.0	100.0	

Tabla 3. Datos obtenidos en el campo (Fuente: Elaboración propia)

3.6.4 Municipio donde labora

La zona geográfica donde se labora es un espacio importante que impacta en gran medida la experiencia dentro de las aulas. De este modo, el clima, el transporte, el contexto socio-económico y cultural, los rasgos particulares que cada municipio posee, y los recursos que en general fluyen de modo distinto de acuerdo con la geografía donde nos encontremos, son factores que conviene estudiar y analizar.

En virtud de que no en todos los planteles foráneos se pudo recolectar la información requerida para la muestra, se aumentó la cantidad de municipios participantes a 18, en ese sentido, la distribución quedó de la siguiente manera:

Tabla 4. *Municipio donde labora*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Monterrey	34	10.0	10.0	10.0
San Nicolás	34	10.0	10.0	20.0

Apodaca	34	10.0	10.0	30.0
Escobedo	34	10.0	10.0	40.0
Guadalupe	34	10.0	10.0	50.0
El Carmen	8	2.4	2.4	52.4
Cadereyta	26	7.6	7.6	60.0
Cienega	15	4.4	4.4	64.4
Hidalgo	5	1.5	1.5	65.9
Zuazua	10	2.9	2.9	68.8
Abasolo	2	.6	.6	69.4
Salinas	15	4.4	4.4	73.8
García	34	10.0	10.0	83.8
Pesquería	22	6.5	6.5	90.3
Mina	5	1.5	1.5	91.8
Montemorelos	10	2.9	2.9	94.7
Linares	13	3.8	3.8	98.5
Santiago	5	1.5	1.5	100.0
Total	340	100.0	100.0	

Tabla 4. Datos obtenidos en el campo (Fuente: Elaboración propia)

La estructuración de este apartado con la información recabada y clasificada, su acotamiento, sus fuentes y validaciones correspondientes, contribuye a la correcta selección, construcción e implementación de las herramientas de recolección de datos para nuestra investigación, esto también repercute en los resultados así como en la interpretación que emane de los mismos. Es relevante mencionar, que con la construcción de esta metodología aunada a la teoría presentada en el capítulo dos y a los objetivos establecidos en el capítulo uno, se fortalece y solidifica aún

más este proceso de investigación, mismo que adquiere dirección, además de acercarnos con mayor certidumbre al cumplimiento de las metas propuestas.

En este sentido, se presenta el siguiente capítulo, en él se encontrarán los resultados obtenidos de la aplicación de las herramientas de recolección de datos así como su interpretación.

CAPÍTULO 4. PRESENTACIÓN E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En este apartado, presentamos los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario a las docentes de educación preescolar, así como la interpretación de los mismos.

4.1 Resultados del cuestionario

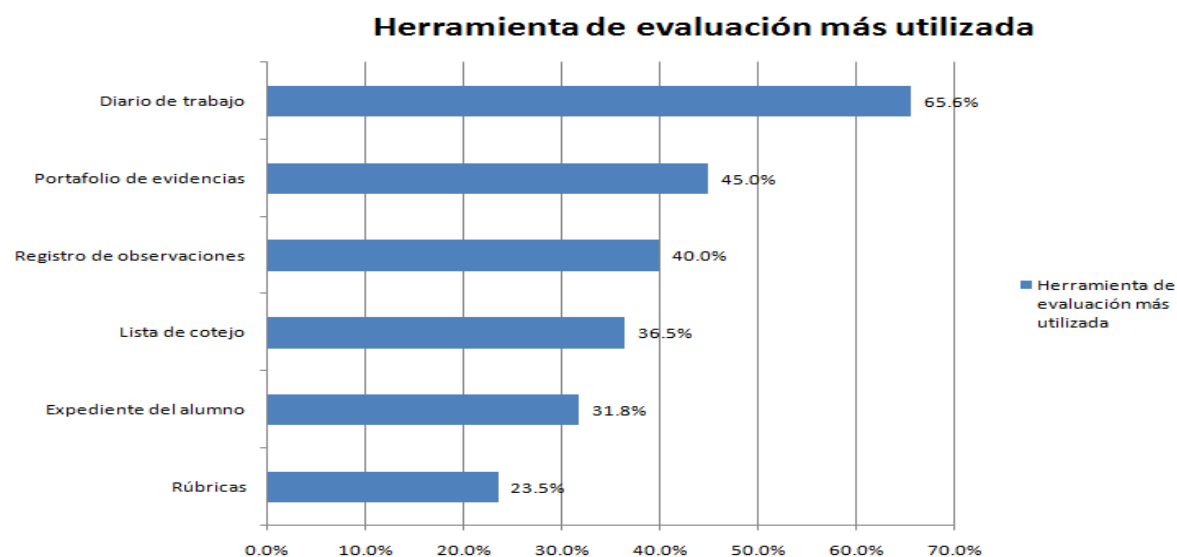
En relación con la aplicación del cuestionario a 340 docentes de diferentes municipios del Estado, se seleccionaron solo aquellos que cumplieran con las especificaciones de la muestra participante, los datos obtenidos fueron procesados con ayuda del programa SPSS, en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, España, con asesoría del Dr. Javier J. Maquilón Sánchez, docente investigador de dicha institución. De los resultados obtenidos, presentamos las categorías siguientes, mismas que se alinean a cumplir los objetivos y responder las preguntas de esta investigación:

- a) Las herramientas de evaluación que utilizan las docentes,
- b) la retroalimentación a la práctica de los docentes,
- c) las fortalezas y áreas de oportunidad de los docentes,
- d) la evaluación en el aula,
- e) el impacto de las características del programa de estudios y los aprendizajes esperados en la práctica docente.

4.1.1 Las herramientas de evaluación que utilizan los docentes

De acuerdo con los resultados obtenidos, la herramienta de evaluación más utilizada por las docentes de preescolar es el *diario de trabajo*. Eso lo afirmó el 65.6% de las participantes; le sigue el *portafolio de evidencias* con un 45.0%; el tercer escalón lo ocupa el *registro de observaciones* con el 40.0%; la cuarta más utilizada es la *lista de cotejo*. Eso lo expresó el 36.5%; el *expediente del alumno* con un 31.8% se ubica en la posición número cinco, mientras que la menos utilizada de las herramientas de evaluación son las *rúbricas* que alcanzó solo el 23.5% de las menciones. Los resultados obtenidos en esta sección los ilustramos en la siguiente gráfica:

Gráfica 1. Herramientas de evaluación más utilizadas



Datos obtenidos en el campo (Fuente: Elaboración propia)

El diario de trabajo es la principal herramienta para evaluar el avance de los alumnos en educación preescolar, esto puede ser motivado en cierta medida por la recomendación que el programa de estudio hace a los docentes para que utilicen este instrumento. Sin embargo, el expediente del alumno, que también es parte de esa sugerencia, figura en el penúltimo puesto de

las preferencias. Esto indica, que las respuestas expresadas tienen fuerte relación con lo que sucede dentro de las aulas en este respecto.

Para obtener el porcentaje de cada uno de los resultados del primer apartado del cuestionario, se tabularon por separado los datos de cada uno de los ítems, dando como resultado las siguientes tablas de frecuencia con la media y desviación típica correspondiente:

4.1.1.1 Diario de trabajo

Tabla 5. *Frecuencia de uso del diario de trabajo para evaluar el avance de sus alumnos*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Rara vez	10	2.9	2.9	2.9
A veces	22	6.5	6.5	9.4
Válidos Casi siempre	85	25.0	25.0	34.4
Siempre	223	65.6	65.6	100.0
Total	340	100.0	100.0	

Tabla 5. Datos obtenidos en el campo (Fuente: Elaboración propia)

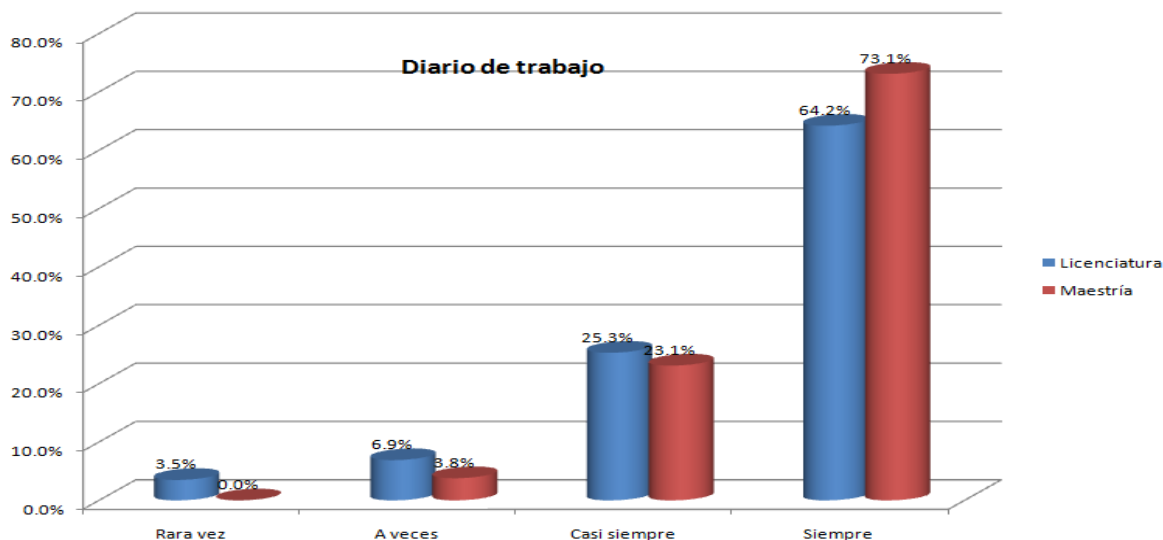
La *media* resultante en este apartado es de 4.53, tal y como lo apreciamos en la gráfica anterior, el rango de respuestas muestra una marcada tendencia hacia las respuestas *casi siempre* y *siempre*. Con respecto a la *desviación típica*, esta llegó a .746, lo que indica que la variación de respuestas no es muy alta.

4.1.1.2 Diario de trabajo y el grado máximo de estudios

En relación con el cruce de las respuestas del ítem ¿Con qué frecuencia utiliza usted el diario de trabajo para evaluar el avance de sus alumnos? Y la variable *grado máximo de estudios*, se puede observar que existe una relación importante entre el grado máximo de estudio y el uso de esta herramienta de evaluación. Los docentes con grado de maestría, tienden a utilizar con más

frecuencia el diario de trabajo como herramienta de evaluación. El gráfico de barras siguiente, lo ilustra así:

Gráfica 2. Diario de trabajo y grado máximo de estudios



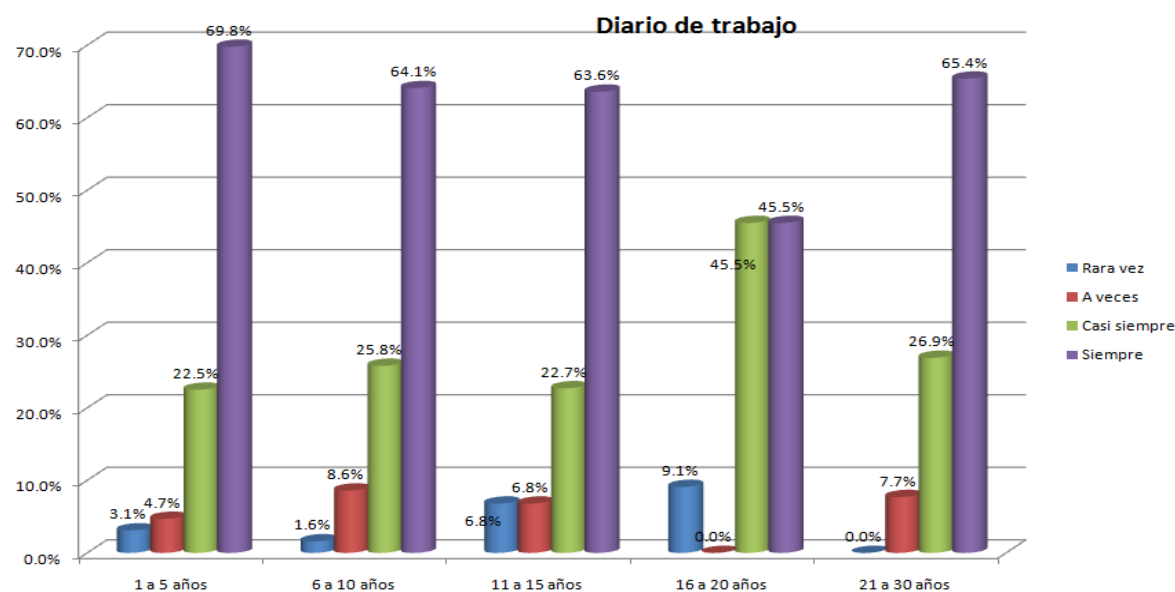
Datos obtenidos en el campo (Fuente: Elaboración propia)

4.1.1.3 Relación entre el uso del diario de trabajo y la experiencia docente

Con respecto a la variable *años completos de experiencia docente*, y el uso del *diario de trabajo*, se encontró que las docentes, sin importar los años frente a grupo, utilizan esta herramienta de evaluación en la misma medida, y no existe relación significativa entre estas dos. Un dato relevante a mencionar, es que los docentes cuya experiencia fluctúa entre los 16 y 20 años, son los que usan con menor frecuencia esta herramienta. Esto puede ser originado, por el hecho de que este sector de docentes trabajó bajo las normas de las anteriores reformas educativas, mismas que recomendaban a los docentes emplear más variedad de instrumentos de evaluación.

Ver gráfico siguiente:

Gráfica 3. Diario de trabajo y experiencia docente



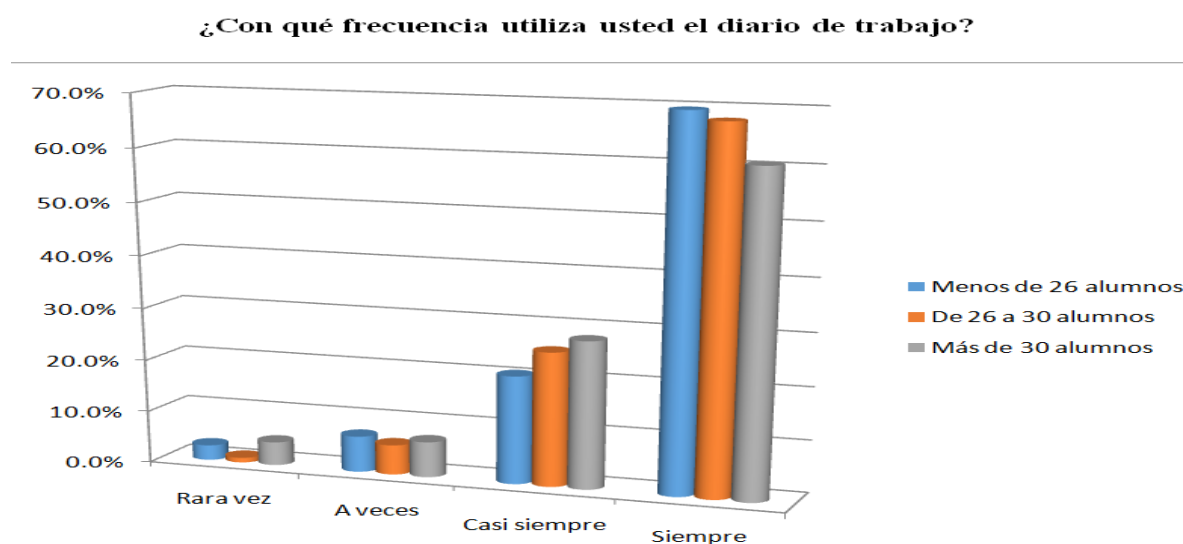
Datos obtenidos en el campo (Fuente: Elaboración propia)

4.1.1.4 Diario de trabajo y el número de alumnos

Acerca de la variable *número de alumnos que atienden* y el uso del diario de trabajo, se encontró que aquellas docentes que atienden más de 30 alumnos se inclinan a utilizar con más frecuencia el diario de trabajo para evaluar a sus alumnos. Esto se entiende, debido a que este instrumento puede ser elaborado con facilidad en algún cuadernillo destinado para este propósito, lo que simplifica en gran medida la labor de las docentes en ese respecto. Tener muchos alumnos en el aula requiere de toda la atención, por lo que contar con elementos de evaluación prácticos en el aula, es de gran valía para las educadoras.

El gráfico presentado a continuación, muestra con mayor claridad esta tendencia.

Gráfica 4. Diario de trabajo y número de alumnos



Datos obtenidos en el campo (Fuente: Elaboración propia)

4.1.2 Portafolio de evidencias

La segunda herramienta más utilizada por las docentes es el portafolio de evidencias, el 45% de los participantes dijo que *siempre* utiliza esta herramienta, el 33.5% dijo usarla *casi siempre*, el 18.5% mencionó que *a veces*, un 2.9% afirmó que *rara vez*, no se registraron respuestas en la columna *nunca*. La distribución general la presentamos en la siguiente tabla de frecuencias:

Tabla 6. Frecuencia de uso del portafolio de evidencias para evaluar el avance de sus alumnos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Rara vez	10	2.9	2.9	2.9
A veces	63	18.5	18.5	21.5
Casi siempre	114	33.5	33.5	55.0
Siempre	153	45.0	45.0	100.0
Total	340	100.0	100.0	

Tabla 6. Datos obtenidos en el campo (Fuente: Elaboración propia)

La media obtenida fue 4.21. Las respuestas, como se puede observar, fluctúan en los rangos *siempre* y *casi siempre*, la desviación típica fue .844, lo que indica que la variación de respuestas no es muy alta.

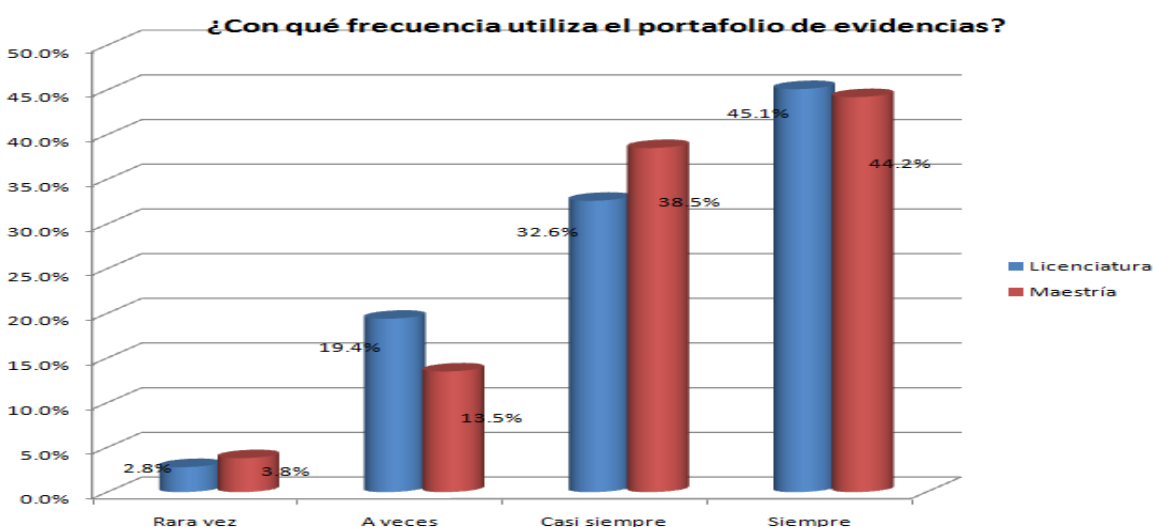
4.1.2.1 Portafolio de evidencias y el grado de estudios

En esta variable no se encontró relación entre el grado de estudios y el uso de esta herramienta.

De acuerdo con los resultados se puede observar que tanto los docentes con grado máximo de estudios de licenciatura, así como aquellos con estudios de maestría, utilizan en igual medida el portafolio de evidencias para evaluar a sus alumnos. Este instrumento, es un elemento esencial en la práctica de las educadoras, es con este, que dan testimonio del trabajo realizado durante las clases. Es por eso, que muchas docentes prefieren emplear este preciado mecanismo.

Recordemos que según datos presentados en la tabla N.2, el porcentaje de docentes con Maestría es de 15.3% con respecto a los que cuentan solo con licenciatura que es de 84.7%. El gráfico siguiente ilustra lo anterior

Gráfica 5. Portafolio de evidencias y grado máximo de estudios:

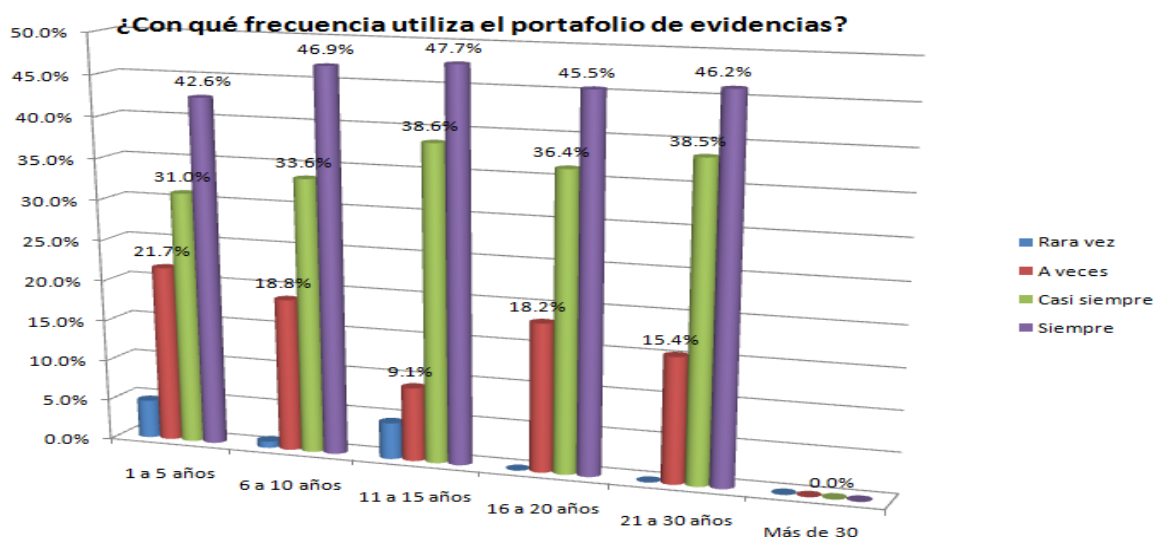


Datos obtenidos en el campo (Fuente: Elaboración propia)

4.1.2.2 Portafolio de evidencias y la experiencia docente

Con respecto a la variable de *años completos de experiencia docente*, no se encontró relación significativa con el uso del portafolio de evidencias. Se observó una tendencia similar entre todos los rangos de experiencia profesional. Este resultado es muy semejante al del ítem anterior, las características de este instrumento permiten que muchas educadoras prefieran usarlo con mucha frecuencia. Para una mejor ilustración, presentamos el siguiente gráfico:

Gráfica 6. Portafolio de evidencias y experiencia docente

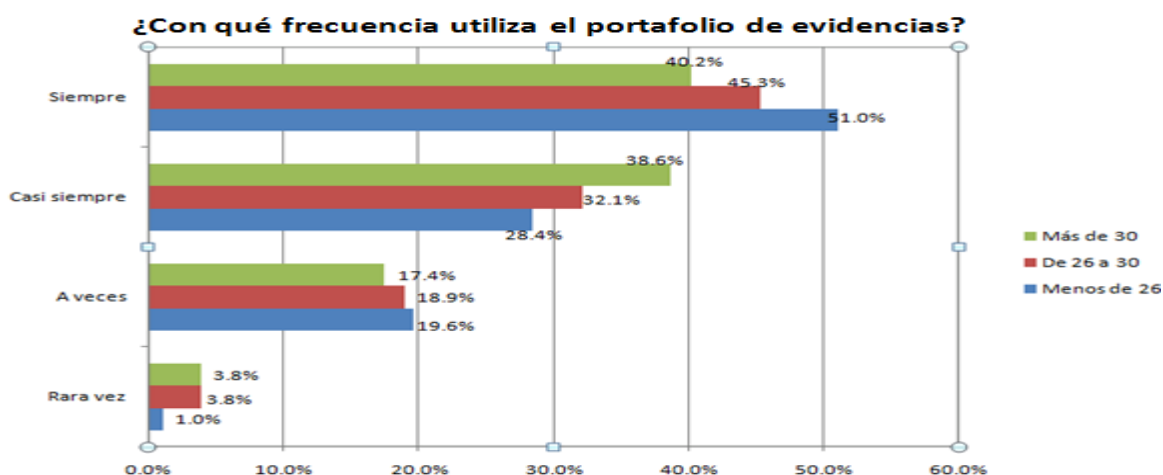


Datos obtenidos en el campo (Fuente: Elaboración propia)

4.1.2.3 Portafolio de evidencias y el número de alumnos

En esta variable, las docentes que atienden entre 20 y 25 alumnos utilizan con mayor frecuencia esta herramienta para evaluar a sus alumnos. La tendencia, aunque ligera, muestra como los grupos menos poblados son evaluados con el portafolio de evidencias. Tener grupos pequeños contribuye a que las educadoras utilicen más y variados instrumentos para conocer el avance de sus alumnos, esta puede ser la razón de este resultado. A continuación, presentamos el gráfico correspondiente:

Gráfica 7. El portafolio de evidencias y el número de alumnos



Datos obtenidos en el campo (Fuente: Elaboración propia)

4.1.3 Registro de observaciones

El registro de observaciones es la tercera herramienta más utilizada por las docentes. Un 40% dijo que *siempre* lo utiliza; otro 38.8% mencionó emplearlo *casi siempre*; mientras que un 18.8% expresó que *a veces*. La siguiente tabla lo muestra con mayor precisión.

Tabla 7. Frecuencia utiliza de uso del registro de observaciones para evaluar el avance de sus alumno

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	5	1.5	1.5	1.5
Rara vez	3	.9	.9	2.4
A veces	64	18.8	18.8	21.2
Casi siempre	132	38.8	38.8	60.0
Siempre	136	40.0	40.0	100.0
Total	340	100.0	100.0	

Tabla 7. Datos obtenidos en el campo (Fuente: Elaboración propia)

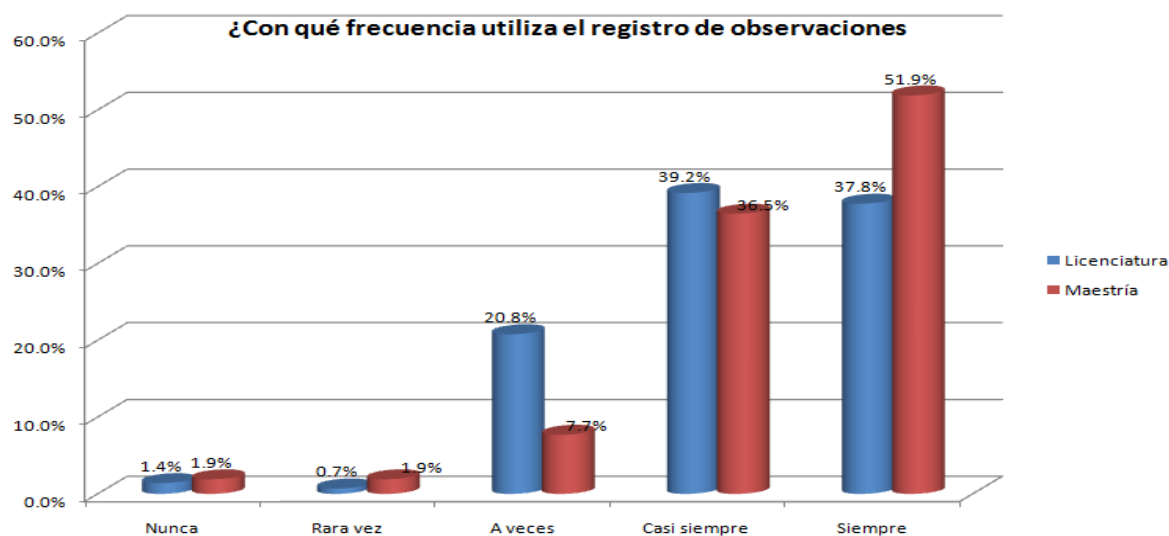
La media obtenida fue 4.15. Las respuestas fluctúan entre los rangos *siempre* y *casi siempre*, la desviación típica fue .858, lo que indica que la variación de respuestas no es muy alta.

4.1.3.1 Registro de observaciones y el grado máximo de estudios

En la variable grado *máximo de estudios*, se encontró que existe relación entre el grado de estudios y el uso de esta herramienta, esto debido a que el 51.9% de las docentes con maestría se inclinó *siempre* por *utilizar* el registro de observaciones, contra un 37.8% en el mismo rubro.

De nueva cuenta, las docentes con estudios superiores a la licenciatura muestran su inclinación al empleo de más variedad de instrumentos para conocer el avance de sus alumnos, esto ha sido una constante que se ha presentado en nuestros resultados. Para ilustrar lo anterior, presentamos el gráfico siguiente:

Gráfica 8. Registro de observaciones y grado máximo de estudios



Datos obtenidos en el campo (Fuente: Elaboración propia)

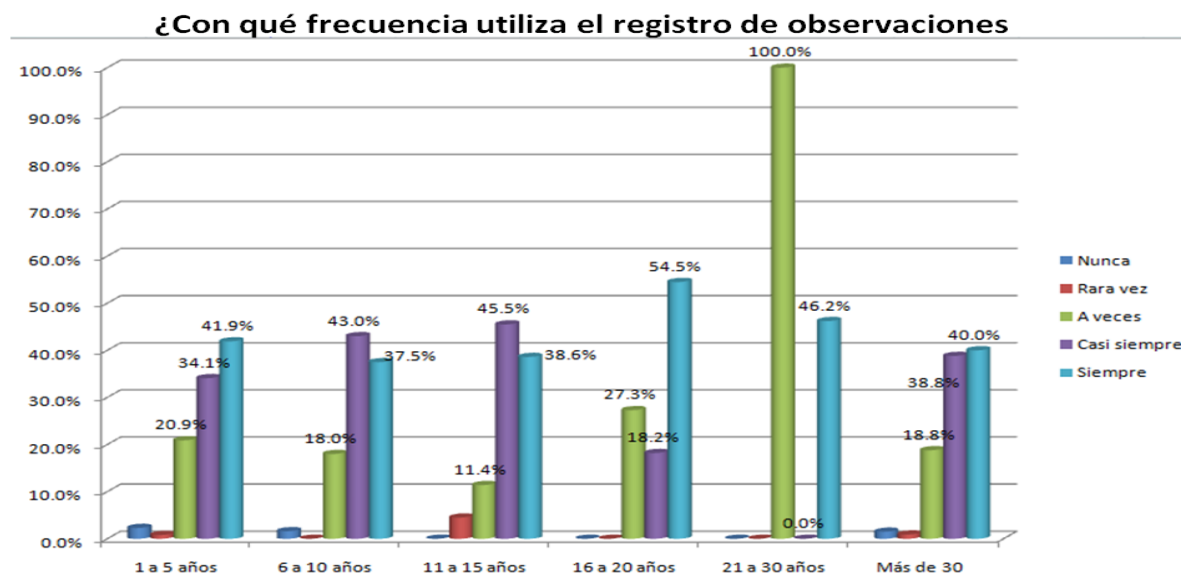
4.1.3.2 Registro de observaciones y la experiencia docente

Se encontró una tendencia entre las docentes con más de 15 años de experiencia, a utilizar con más frecuencia el registro de observaciones para evaluar a sus alumnos. Se observó que hubo variaciones de hasta 15.2% en las respuestas de quienes *siempre* prefieren usar esta herramienta

y cuentan con más de 15 años frente a grupo y los que fluctúan entre 1 y 15 años de labor en la docencia. Las docentes más experimentadas utilizan más variadas técnicas para conocer el avance de sus alumnos. No hay que olvidar, que este sector con mayor tiempo dentro de las aulas ha empleado más y variados instrumentos de evaluación a lo largo de su trayecto docente, esto les permite combinar y utilizar aquellos que son más efectivos de acuerdo con su práctica educativa.

Es importante mencionar que en la gráfica 9 que presentamos a continuación, el 100% que aparece en la categoría de *a veces*, corresponde a las respuestas de los docentes con más de 21 años de labor docente, como ya habíamos mencionado, solo dos participantes cuentan con esta característica.

Gráfica 9. Registro de observaciones y experiencia docente



Datos obtenidos en el campo (Fuente: Elaboración propia)

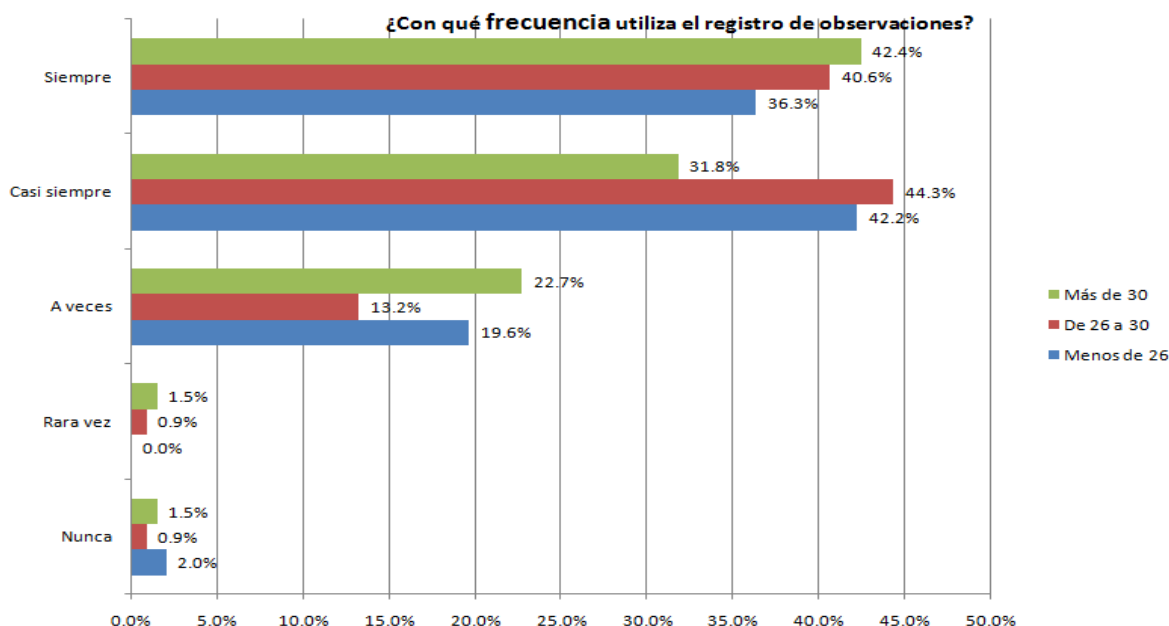
4.1.3.3 Registro de observaciones y el número de alumnos

De acuerdo con la información procesada, las docentes con el mayor número de alumnos tienden a usar *siempre* el registro de observaciones para evaluar a sus estudiantes. Con respecto a los que atienden menos de 26, se inclinan a *casi siempre* utilizar esta herramienta.

Trabajar con grupos numerosos requiere el uso de instrumentos prácticos para facilitar la tarea docente, la observación es un recurso que se puede ajustar a esa característica, por lo que no resulta extraño que este elemento sea empleado por las docentes que operan con clases saturadas.

La gráfica siguiente ilustra lo anterior:

Gráfica 10. Registro de observaciones y número de alumnos



Datos obtenidos en el campo (Fuente: Elaboración propia)

4.1.4 Lista de cotejo

La lista de cotejo es la cuarta herramienta más utilizada, esta obtuvo un 36.5% de las preferencias en *siempre* y 40.9% en *casi siempre*, la tabla siguiente muestra las frecuencias totales de este campo:

Tabla 8. *Frecuencia de uso de la lista de cotejo para evaluar el avance de sus alumno*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	4	1.2	1.2	1.2
Rara vez	9	2.6	2.6	3.8
A veces	64	18.8	18.8	22.6
Válidos Casi siempre	139	40.9	40.9	63.5
Siempre	124	36.5	36.5	100.0
Total	340	100.0	100.0	

Tabla 8. Datos obtenidos en el campo (Fuente: Elaboración propia)

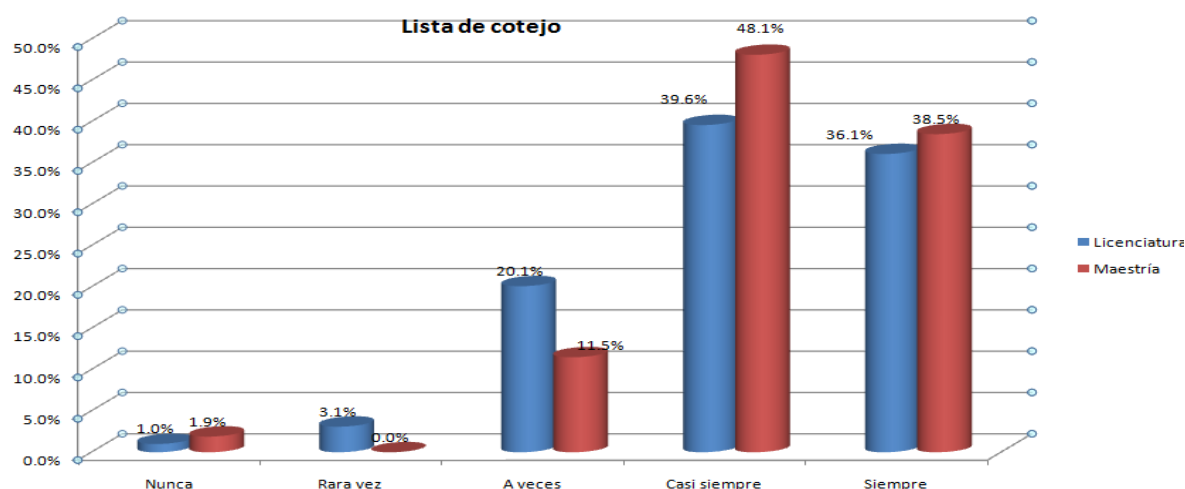
La media obtenida fue 4.09 la mayoría de respuestas fluctúan entre los rangos *siempre* y *casi siempre*, la desviación típica fue .871, lo que indica que, como en las tablas anteriores, la variación de respuestas no es muy alta.

4.1.4.1 Relación entre el uso de la lista de cotejo y el grado máximo de estudios

Se encontró que existe relación entre el grado de estudios y el uso de la lista de cotejo, las docentes con grado de maestría, tienden con mayor frecuencia a emplear la lista de cotejo para evaluar a sus alumnos. Las educadoras con más preparación académica muestran una vez más su tendencia a emplear diferentes herramientas para conocer el avance de sus alumnos.

Aquí la gráfica que ilustra lo anterior:

Gráfica 11. Lista de cotejo y grado máximo de estudios

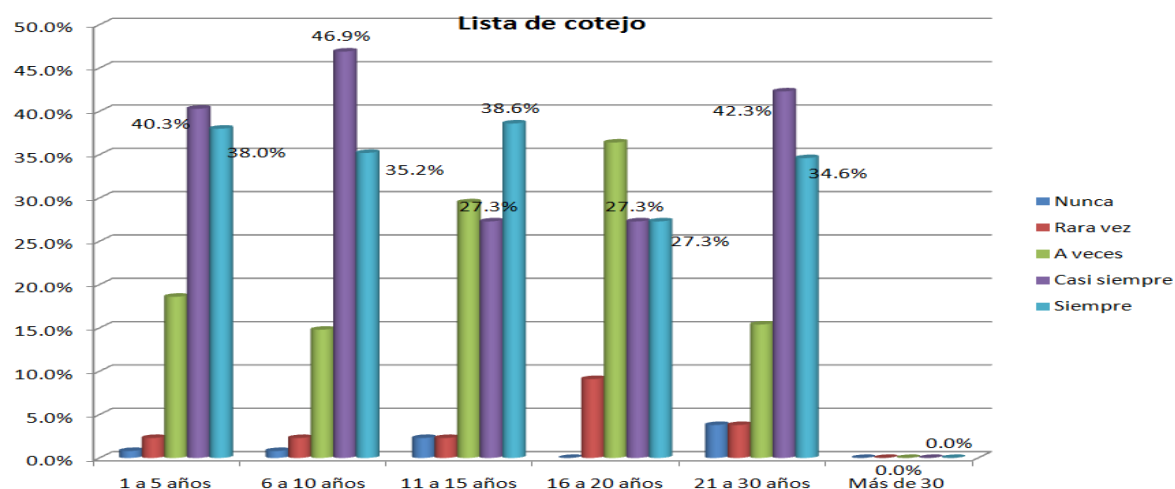


Datos obtenidos en el campo (Fuente: Elaboración propia)

4.1.4.2 Relación entre el uso de la lista de cotejo y la experiencia docente

En este rubro, no se encontró una tendencia importante entre el rango de experiencia docente y en el uso de esta herramienta, sin embargo, es importante mencionar, que la lista de cotejo resulta ser no muy aceptada entre los docentes con más de 10 años de labor docente. Esto puede ser motivado por la riqueza de instrumentos con los que las educadoras más experimentadas han trabajado, siendo esta la menos aceptada entre ese segmento de las educadoras. La gráfica siguiente ilustra esta tendencia:

Gráfica 12. Lista de cotejo y experiencia docente

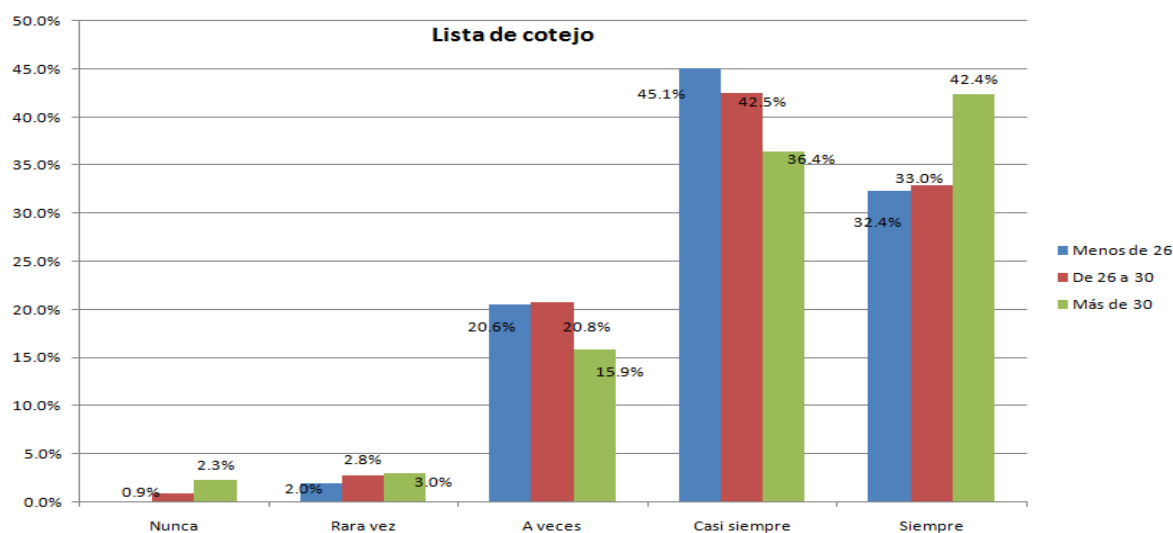


Datos obtenidos en el campo (Fuente: Elaboración propia)

4.1.4.3 Relación entre el uso de la lista de cotejo y el número de alumnos

En relación con la variable de *número de alumnos* y el uso de la *lista de cotejo*, las docentes con el mayor número de estudiantes tiende a utilizar siempre esta herramienta, así lo marcó el 42.4% de los participantes, las docentes con menos de 30 alumnos utilizan esta herramienta en una media 31%. La tendencia a casi siempre emplearla, presenta rangos similares, levantándose con un porcentaje un poco mayor, aquellos educadores que tienen menos de 26 alumnos. El siguiente gráfico arroja una imagen clara de lo que documentamos.

Gráfica 13. Lista de cotejo y número de alumnos



Datos obtenidos en el campo (Fuente: Elaboración propia)

4.1.5 Expediente del alumno

El expediente del alumno se ubica en el quinto y penúltimo peldaño de las preferencias, en esta sección se obtuvo 31.8% y 38.5% de registros en *siempre* y *casi siempre* de manera respectiva. Es importante recordar, que el programa de estudio sugiere el uso de este recurso para evaluar a los alumnos, sin embargo, las docentes no consideran que este elemento sea del todo útil para ese propósito. Ver la siguiente tabla de frecuencias:

Tabla 9. *Frecuencia de uso del expediente del alumno para evaluar el avance de sus alumnos*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	9	2.6	2.6	2.6
Rara vez	27	7.9	7.9	10.6
A veces	65	19.1	19.1	29.7
Válidos Casi siempre	131	38.5	38.5	68.2
Siempre	108	31.8	31.8	100.0
Total	340	100.0	100.0	

Tabla 9. Datos obtenidos en el campo (Fuente: Elaboración propia)

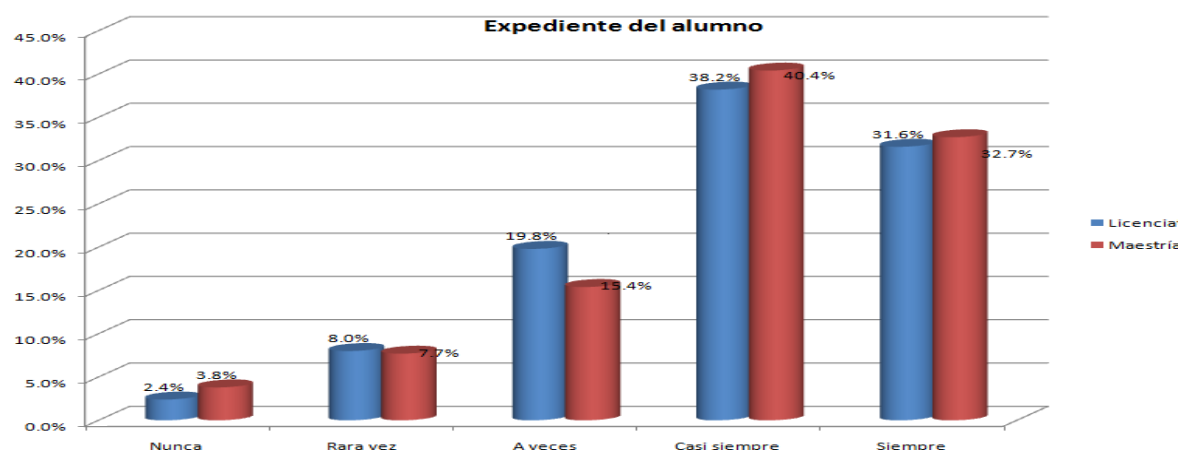
La *media* obtenida fue de 3.89, como se puede observar, la mayor parte de respuestas fluctúan entre los rangos *siempre* y *casi siempre*, la *desviación típica* fue 1.027 lo que indica que la variación de respuestas se amplió en esta tabla, con respecto a las anteriores.

4.1.5.1 Expediente del alumno y el grado máximo de estudios

De acuerdo con los resultados obtenidos, no se encontró alguna relación relevante entre el grado máximo de estudios y el uso de la lista de cotejo como herramienta de evaluación. Los porcentajes resultantes son similares entre sí, lo que indica, que el uso de este instrumento es utilizado en moderada medida tanto por las docentes con licenciatura, como por los que también cursaron estudios de maestría.

La baja tendencia al uso de este recurso, no obstante ser recomendado por el programa de estudio, puede explicarse con el tema de la efectividad, es muy posible que las docentes no encuentren útil el uso de este instrumento para conocer el avance de sus alumnos. Las características del expediente personal son muy limitadas para este propósito y eso es percibido por las educadoras. La gráfica siguiente lo ilustra así:

Gráfica 14. Expediente del alumno y grado máximo de estudios

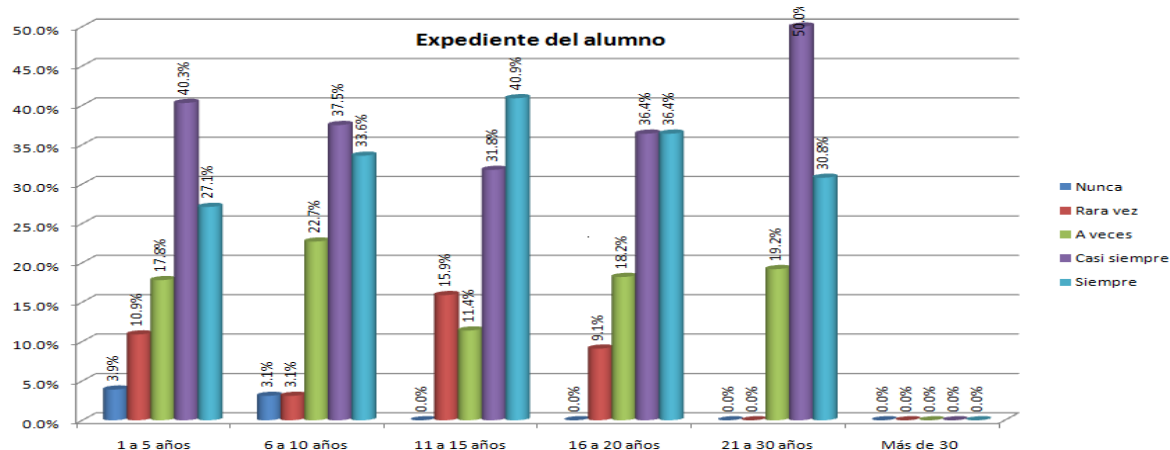


Datos obtenidos en el campo (Fuente: Elaboración propia)

4.1.5.2 Expediente del alumno y la experiencia docente

En esta variable se encontró que las docentes con más de 10 años de experiencia docente, utilizan en mayor medida el expediente del alumno como herramienta para evaluar a sus alumnos. Aquellos docentes entre 1 y 10 años frente a grupo emplean en menor medida este mecanismo. Este resultado es una muestra de que las docentes más experimentadas emplean diversos instrumentos de evaluación, influenciadas por las características de los anteriores programas de estudio, en ellos también se recomendaba el uso del expediente personal para conocer el avance de sus alumnos.

Gráfica 15. Expediente del alumno y la experiencia docente



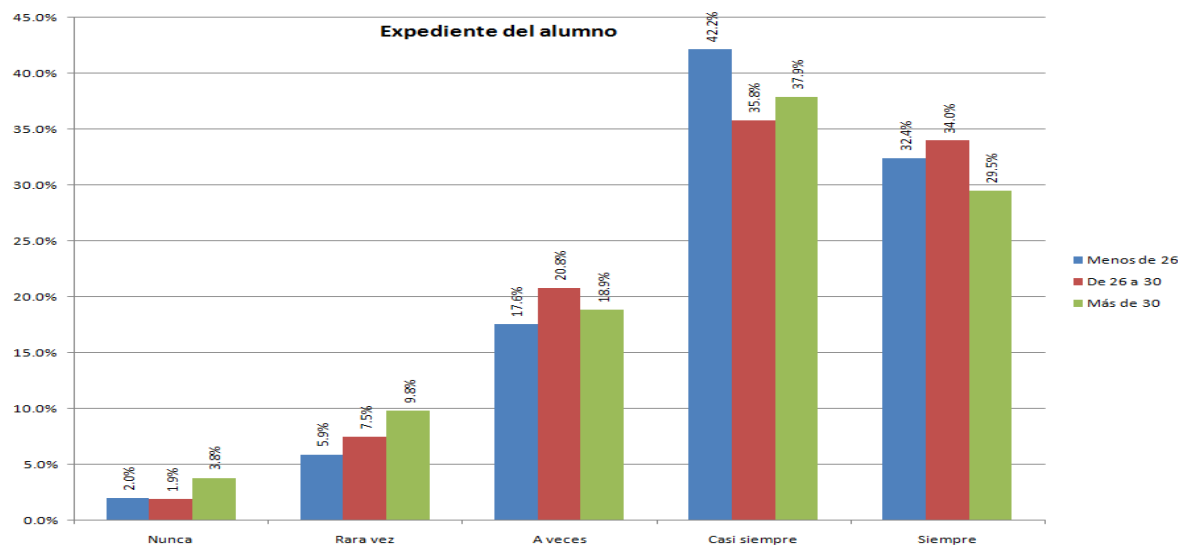
Datos obtenidos en el campo (Fuente: Elaboración propia)

4.1.5.3 Expediente de personal y el número de alumnos

En el cruce de información de esta variable, se encontró que las docentes con menos de 26 alumnos tienden en un 42.2% a *casi siempre* emplear el expediente del alumno para evaluar, sin embargo en este mismo sector, la inclinación a *siempre* usarlo baja a 32.4%. El 34% de las docentes con cantidad de alumnos entre 26 y 30 siempre lo usan, mientras que el 29.5% de las educadoras atendiendo a más de 30 estudiantes dicen *siempre* usarlo.

Todo parece indicar, que tener clases poco pobladas permite a los docentes el empleo de esta herramienta, el factor tiempo resulta decisivo a la hora de utilizar recursos, entre menos poblados los grupos, se diversifica el uso de instrumentos de evaluación.

Gráfica 16. Expediente del alumno y número de alumnos



Datos obtenidos en el campo (Fuente: Elaboración propia)

4.1.6 Rúbricas

Las rúbricas son las herramientas menos utilizada entre las docentes, el 32.9% mencionó que *casi siempre* las implementan, el 29.4% de los participantes estableció que *a veces*, mientras que un 23.5% *siempre* las utilizan, el 11.2% *rara vez* y 2.9% de los docentes *nunca* recurren a ella para evaluar.

Tabla 10. *Frecuencia de uso de las rúbricas para evaluar el avance de sus alumnos*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	10	2.9	2.9	2.9
Rara vez	38	11.2	11.2	14.1
A veces	100	29.4	29.4	43.5
Válidos Casi siempre	112	32.9	32.9	76.5
Siempre	80	23.5	23.5	100.0
Total	340	100.0	100.0	

Tabla 10. Datos obtenidos en el campo (Fuente: Elaboración propia)

Esta baja tendencia a utilizar esta herramienta, obedece a la dificultad que representa su diseño e implementación. En ese sentido, las docentes prefieren emplear instrumentos más amigables y que se ajusten a los tiempos de su práctica en el aula.

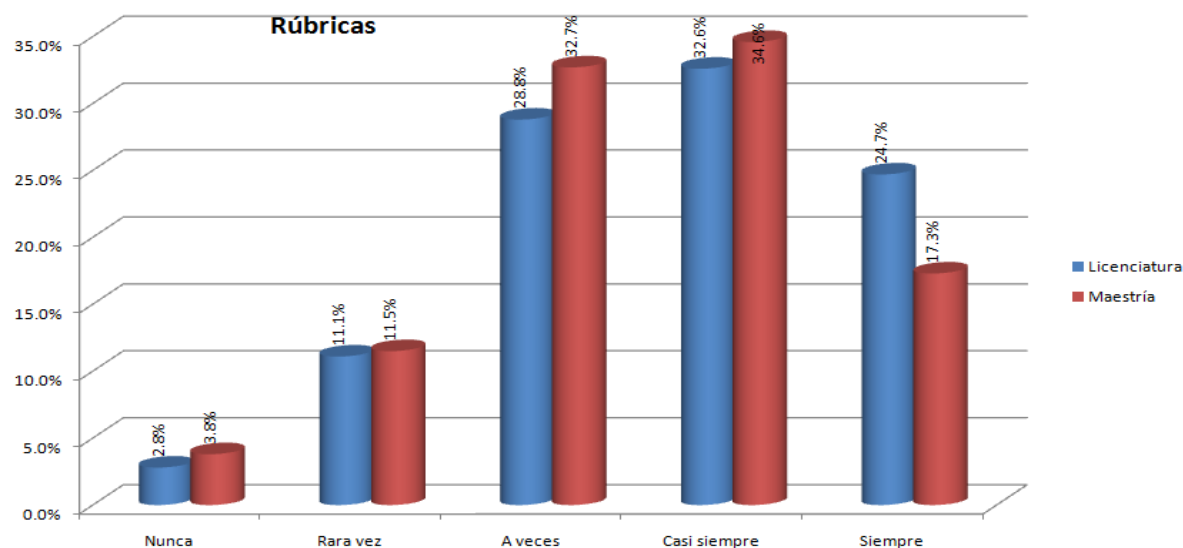
La media obtenida en este bloque fue 3.63, aquí la mayor parte de respuestas fluctúan entre los rangos *a veces*, *siempre* y *casi siempre*. La desviación típica fue 1.052 lo que indica que la variación de respuestas se amplió en esta tabla, con respecto a las cuatro primeras.

4.1.6.1 Relación entre las rúbricas y el grado máximo de estudios

De acuerdo con los resultados obtenidos, no se considera que exista alguna relación entre el grado máximo de estudios y el uso de las rúbricas para evaluar a los alumnos. Esto se puede observar en la gráfica siguiente, ahí se muestran porcentajes que son similares entre una categoría y otra. No obstante que el 24.7% de las docentes con licenciatura dijeron usar *siempre* las rúbricas, un muy cercano 17.3% de los que poseen estudios de maestría dijeron también utilizar *siempre* esta herramienta. Lo anterior se complementa con lo encontrado en los rubros

de casi siempre y a veces, donde los egresados de posgrado tienden a sobresalir en un promedio de 2.5%.

Gráfica 17. Rúbricas y el grado máximo de estudios



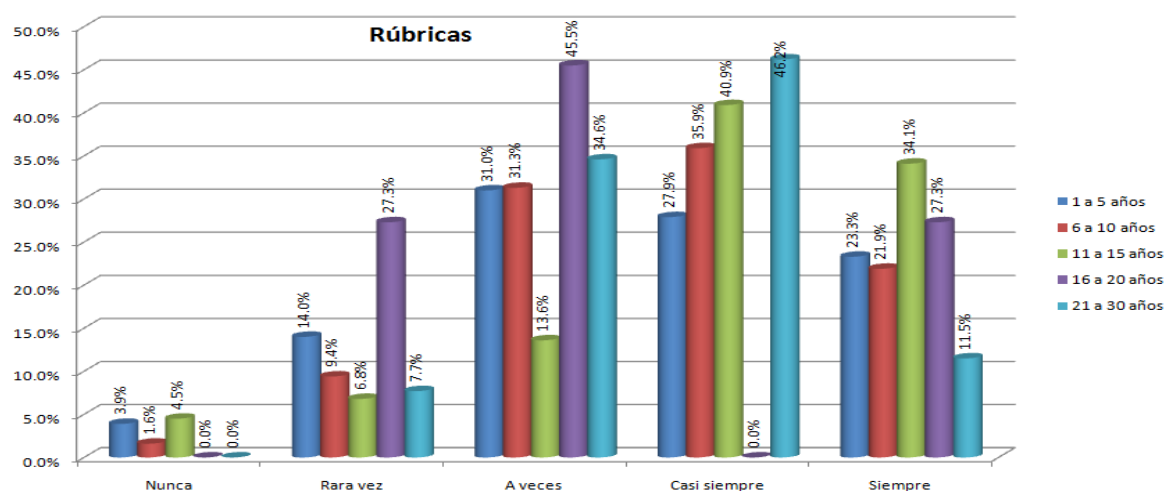
Datos obtenidos en el campo (Fuente: Elaboración propia)

4.1.6.2 Relación entre el uso de las rúbricas y la experiencia docente

No obstante ser la herramienta de evaluación menos utilizada por las educadoras de preescolar, los resultados del cruce de la variable de años completos de experiencia docente y el uso de las rúbricas, arrojan que las docentes con más de 10 años de experiencia frente a grupo, tienden a emplearlas rúbricas con mayor frecuencia.

La tendencia en relación a que las educadoras con más tiempo de labor docente utilizan diversas herramientas de evaluación, continúa. Las docentes que conocen los beneficios de los distintos instrumentos para conocer el avance de los alumnos, no tienen reparo en utilizarlos, esto ha sido una marcada inclinación a lo largo de nuestros hallazgos. La gráfica siguiente lo ilustra así:

Gráfica 18. Rúbricas y experiencia docente



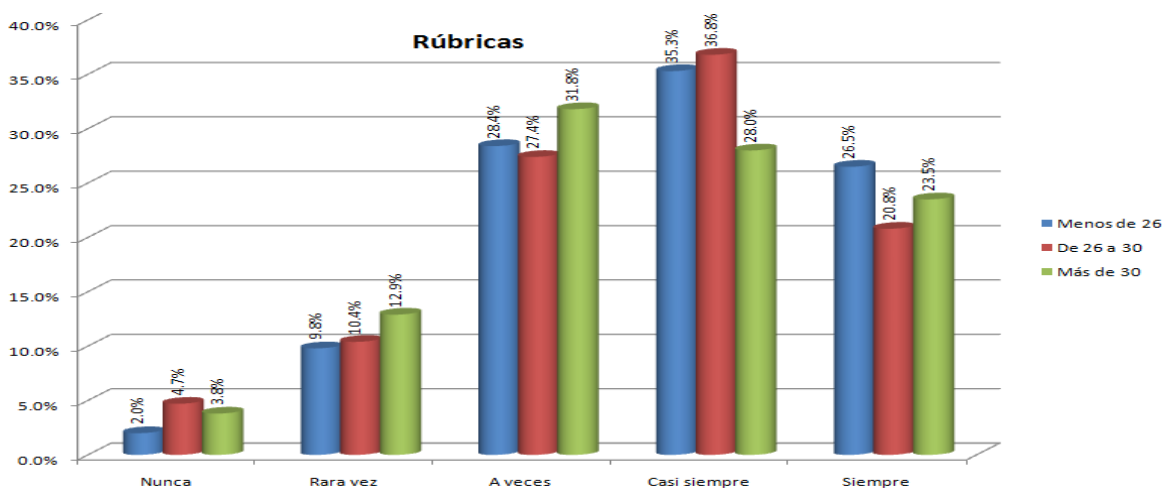
Datos obtenidos en el campo (Fuente: Elaboración propia)

4.1.6.3 Relación entre el uso de las rúbricas y el número de alumnos

No obstante que el 23.5% de las docentes que atienden más de 30 estudiantes, afirma *siempre* usar las rúbricas como herramienta de evaluación, si observamos el resto de los resultados, obtendremos que la tendencia aunque ligera, se inclina a que las docentes con grupos menos poblados, utilizan con mayor frecuencia las rúbricas para conocer el avance de sus alumnos.

El factor tiempo se hace presente de nueva cuenta. Los resultados apuntan a que las docentes con grupos menos poblados emplean más recursos para conocer el avance de sus alumnos.

Gráfica 19. Rúbricas y número de alumnos



Datos obtenidos en el campo (Fuente: Elaboración propia)

4.1.7 La efectividad de las herramientas de evaluación

Es conveniente destacar, que no obstante haber sido señalada como la herramienta de evaluación más utilizada por las docentes, el *diario de trabajo* es también considerado por las propias educadoras, como poco efectivo para este efecto. De acuerdo con la perspectiva de las docentes, el *portafolio de evidencias* es el más efectivo a la hora de evaluar, eso lo dijo el 42.6% de los participantes. La *lista de cotejo*, según las participantes y a pesar de su moderada implementación en las aulas, es la segunda herramienta de evaluación más efectiva, el 27.9% así lo señaló. Entre las encuestadas el 11.5% considera que el registro de observaciones es el más efectivo, las rúbricas aparecen con el 9.4 % en ese mismo rubro, Siendo el expediente *del alumno* y el *diario de trabajo* las herramientas con menos menciones en efectividad con 4.1% y 4.4% de manera respectiva. La siguiente tabla lo ilustra con mayor precisión:

Tabla 11. Herramienta de evaluación más efectiva para evaluar el avance de los alumnos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Portafolio de evidencias	145	42.6	42.6	42.6
Registro de observaciones	39	11.5	11.5	54.1
Lista de cotejo	95	27.9	27.9	82.1
Rúbricas	32	9.4	9.4	91.5
Expediente del alumno	14	4.1	4.1	95.6
Diario de trabajo	15	4.4	4.4	100.0
Total	340	100.0	100.0	

Tabla 11. Datos obtenidos en el campo (Fuente: Elaboración propia)

4.1.8 Las herramientas de evaluación y la dificultad de su diseño

La herramienta de evaluación que representa mayor dificultad para su diseño son *las rúbricas*, así lo afirmó un contundente 72.1%. Eso explicaría, tal vez, la poca utilización de esta herramienta en la práctica docente. El *portafolio de evidencias*, aunque en menor medida, aparece como el segundo con mayor dificultad para su diseño con un 14.4%. Debemos recordar que esta, según los resultados obtenidos, es la segunda más usada en las aulas, por lo que esta percepción de dificultad en su diseño, puede ser un elemento que lo posicione en ese sitio. El *diario de trabajo* es el de menor dificultad para diseñar, lo que podría ser un factor determinante para que la mayoría de los docentes prefiera utilizarlo sobre las demás opciones.

Tabla 12. *Señale la herramienta de evaluación que representa mayor dificultad para su diseño*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Portafolio de evidencias	49	14.4	14.4	14.4
Registro de observaciones	5	1.5	1.5	15.9
Lista de cotejo	17	5.0	5.0	20.9
Válidos Rúbricas	245	72.1	72.1	92.9
Expediente del alumno	13	3.8	3.8	96.8
Diario de trabajo	11	3.2	3.2	100.0
Total	340	100.0	100.0	

Tabla 12. Datos obtenidos en el campo (Fuente: Elaboración propia)

4.1.9 Las herramientas de evaluación y su implementación en las aulas

En el tema de la implementación, según el 74.7% de las participantes, las *rúbricas* son las que presentan mayor dificultad para su implementación, otro elemento más para que las docentes prefieran emplearlas con menor frecuencia dentro de las aulas. El *portafolio de evidencias*, otra

vez pero ahora en menor medida, se erige como el segundo con mayor dificultad para su diseño, lo que arroja más evidencias del porqué ocupa el segundo sitio entre las más usadas y no el primero. El *diario de trabajo*, la herramienta más popular en la práctica docente, tampoco presenta mayor dificultad para su implementación, otra circunstancia que expone porqué es la favorita entre las docentes.

Tabla 13. Señale la herramienta de evaluación que representa mayor dificultad para su implementación

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Portafolio de evidencias	47	13.8	13.8	13.8
Registro de observaciones	10	2.9	2.9	16.8
Lista de cotejo	9	2.6	2.6	19.4
Válidos Rúbricas	254	74.7	74.7	94.1
Expediente del alumno	10	2.9	2.9	97.1
Diario de trabajo	9	2.6	2.6	99.7
Total	340	100.0	100.0	

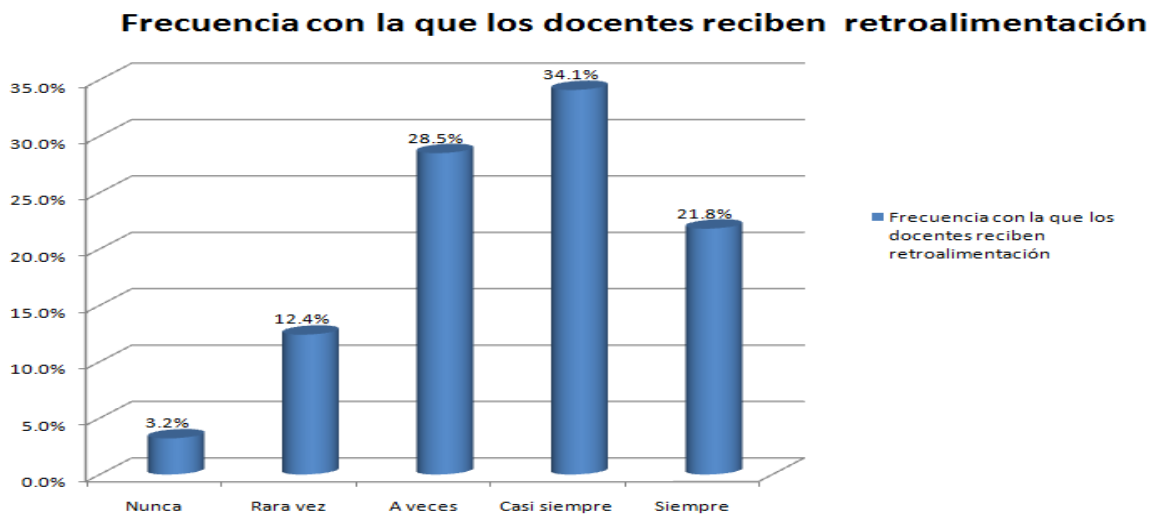
Tabla 13. Datos obtenidos en el campo (Fuente: Elaboración propia)

4.2 La retroalimentación a la práctica de los docentes

Uno de los temas esenciales en toda práctica profesional en el área docente, es la retroalimentación, esto debido a que contribuimos a que se mejoren de forma continua las prácticas pedagógicas de los educadores. En ese sentido, el ítem que analizaremos a continuación, es la retroalimentación a la práctica de las docentes. En este rubro, emanado de los resultados del cuestionario, el 34% de los docentes mencionó que *casi siempre* recibe retroalimentación por parte de las autoridades educativas acerca de su práctica docente en el

aula, el 28.5% dijo que *a veces*, solo el 21.8% afirmó que *siempre*, el 12.4% rara vez y un 3.2% comentó que *nunca*. La media en este ítem es de 3.59 y la desviación típica es igual a 1.059.

Gráfica 20. Frecuencia de retroalimentación



Datos obtenidos en el campo (Fuente: Elaboración propia)

A continuación mostramos también la tabla de frecuencias correspondiente a este bloque de respuestas:

Tabla 14. Frecuencia de retroalimentación de la práctica en el aula

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	11	3.2	3.2	3.2
Rara vez	42	12.4	12.4	15.6
A veces	97	28.5	28.5	44.1
Casi siempre	116	34.1	34.1	78.2
Siempre	74	21.8	21.8	100.0
Total	340	100.0	100.0	

Tabla 14. Datos obtenidos en el campo (Fuente: Elaboración propia)

Es conveniente resaltar, de acuerdo con los resultados anteriores, que una gran parte de las docentes no se sienten acompañados por las autoridades educativas, entendiendo como acompañamiento, toda aquella labor de supervisión, orientación, asesoramiento y actualización que conduce a la mejora continua de la práctica educativa de los involucrados. Los datos son duros, son fríos, aquí sin embargo, reflejan una sensación de abandono, de alejamiento, y descuido.

En el cruce de las variables, encontramos que el municipio de Apodaca con un 38% es el que recibe más retroalimentación, seguido de San Nicolás (24%) y Guadalupe (18%).

4.3 La asesoría y actualización en el tema de planeación didáctica

En estratos más específicos de la asesoría o actualización que reciben las docentes, existen tres campos que son fundamentales en el día a día de todo educador, la planificación, la intervención en el aula y la evaluación. Estos elementos conforman la base de la operación académica dentro de las aulas. Por tal motivo, en el siguiente segmento, abordaremos uno a uno dichos elementos.

Por orden de cronología didáctica, entraremos en primer plano en el campo de la planeación, en este segmento las participantes reaccionaron de la siguiente manera; el 42.1% de ellos respondió que *a veces* recibe orientación en este campo, 21.5% afirma que *rara vez*, el 17.9% dijo que *casi siempre*, 13.5% *siempre* y un 5% afirmó que *nunca*.

Así mismo, presentamos la siguiente tabla de frecuencias que expone los resultados obtenidos en este ítem. La media en este ítem es igual a 3.14 y la desviación típica se ubicó en .1058.

Tabla 15. ¿Con qué frecuencia recibe usted capacitación, asesoría o actualización en el tema de planificación didáctica?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	17	5.0	5.0	5.0
Rara vez	73	21.5	21.5	26.5
A veces	143	42.1	42.1	68.5
Casi siempre	61	17.9	17.9	86.5
Siempre	46	13.5	13.5	100.0
Total	340	100.0	100.0	

Tabla 15. Datos obtenidos en el campo (Fuente: Elaboración propia)

Un apunte de interés es el hecho de que en esta sección solo el 13.5% mencionó que *siempre* recibe, ya sea, capacitación, asesoría o actualización en esta área, esto nos deja en claro el estado que guarda el tema de la formación continua dentro del sistema educativo.

4.3.1 La asesoría y actualización en el tema de situaciones didácticas

Con respecto a la asesoría y actualización en el campo de *diseño e implementación de situaciones de aprendizaje*, que envuelve la operación misma dentro del aula, las docentes manifestaron en un 43.2% que *a veces* reciben capacitación, asesoría o actualización en este tema, el 20% *rara vez*, 17.6% *casi siempre*, 10.3% *siempre* y un 8.8% dijo *nunca* beneficiarse de este servicio. Como podemos notar, los números obtenidos son similares a la tabla anterior que habla de la planeación didáctica. Los docentes en una gran parte dicen contar en poca medida con servicios de asesoría y actualización en este campo. La media en este ítem es de 3.01, mientras que la desviación típica es igual a 1.07. La tabla de frecuencias siguiente muestra los resultados obtenidos en esta sección.

Tabla 16. *Asesoría o actualización acerca de situaciones didácticas*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	30	8.8	8.8	8.8
Rara vez	68	20.0	20.0	28.8
A veces	147	43.2	43.2	72.1
Casi siempre	60	17.6	17.6	89.7
Siempre	35	10.3	10.3	100.0
Total	340	100.0	100.0	

Tabla 16. Datos obtenidos en el campo (Fuente: Elaboración propia)

4.3.2 La asesoría y actualización en el tema de herramientas de evaluación

Así como los dos campos anteriores, las herramientas de evaluación implementadas en el aula son fundamentales, debido a que con ellas podemos conocer la efectividad de las situaciones de aprendizaje así como el avance periódico de nuestros alumnos. A la pregunta expresa de con qué frecuencia recibe retroalimentación en este campo, un contundente y categórico 31.8% de las participantes respondió que *nunca* recibe este servicio por parte de las autoridades educativas acerca de las herramientas de evaluación que implementa en el aula, un 26.8% comentó que *a veces*, un 15.6% *rara vez*, 13.5% *siempre* y un 12.4% *casi siempre*. La media en este ítem es 2.6, lo que indica que la mayor parte de las respuestas se ubican entre el *nunca*, *rara vez* y *a veces*. La desviación típica se ubica en 1.393. Para ilustrar los rangos de respuesta es conveniente observar la tabla de frecuencias que presentamos a continuación:

Tabla 17. *Retroalimentación acerca de las herramientas de evaluación que implementa en el aula*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	108	31.8	31.8	31.8
Rara vez	53	15.6	15.6	47.4
A veces	91	26.8	26.8	74.1
Casi siempre	42	12.4	12.4	86.5
Siempre	46	13.5	13.5	100.0
Total	340	100.0	100.0	

Tabla 17. Datos obtenidos en el campo (Fuente: Elaboración propia)

El resultado obtenido en esta sección es revelador, la mayoría de las docentes participantes afirma *nunca* recibir retroalimentación en este tema. Entonces, de acuerdo con los números, las docentes no cuentan con asesoría y/o retroalimentación, y/o actualización en relación con su labor educativa, sin embargo, las exigencias que rodean su operación profesional son las mismas. Así pues, la consistencia de respuestas obtenidas en los dos bloques anteriores inmediatos, pone en evidencia las dolencias de la práctica de los docentes de preescolar.

4.4 La eficacia de las asesorías y actualizaciones que reciben los docentes

Un sector de los participantes, mismo que no alcanza el 20%, dijo recibir asesorías y/o actualizaciones en por lo menos alguna de las áreas de su quehacer educativo, exploremos entonces, la eficacia y utilidad de las asesorías o actualizaciones que reciben las docentes. En este segmento, las respuestas fueron categóricas, las docentes mencionaron en un 45.9% que *rara vez* esas acciones contribuyen a mejorar su práctica docente, un 26.2% dijo que *a veces*, un relevante 12.6% afirmó que *nunca*, solo el 8.5% dijo que *siempre*, mientras que el 6.8% comentó que *casi siempre*. La media en este ítem fue de 2.53 y la desviación típica alcanzó 1.074.

Rara vez las asesorías y/o actualizaciones recibidas contribuyen a mejorar la práctica docente y el aprendizaje de los alumnos, esto representa un hallazgo importante; hallazgo que se percibe envuelto en un halo de impotencia y de un sabor amargo, toda vez que no solo no se atiende a un importante sector de docentes en el campo de la actualización y asesorías, sino que el sector que sí es atendido, considera que dichos servicios, no son del todo útiles ni para ellos ni para los alumnos. La tabla de frecuencias siguiente lo muestra así:

Tabla 18. *Las asesorías y actualización docente que he recibido contribuyen a mejorar mi práctica docente y el aprendizaje de mis alumnos*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	43	12.6	12.6	12.6
Rara vez	156	45.9	45.9	58.5
A veces	89	26.2	26.2	84.7
Casi siempre	23	6.8	6.8	91.5
Siempre	29	8.5	8.5	100.0
Total	340	100.0	100.0	

Tabla 18. Datos obtenidos en el campo (Fuente: Elaboración propia)

4.5 Fortalezas y áreas de oportunidad de los docentes

En este apartado, tal y como lo expresa el título, abordaremos las fortalezas y áreas de oportunidad encontradas en los docentes de educación preescolar, en concordancia con el estudio realizado.

4.5.1 Fortalezas de los docentes

No nos cabe duda que muchas y múltiples son las fortalezas que poseen los trabajadores de la educación, fijar la atención en una sola no sería justo, sin embargo, es importante conocer cuál de los tres elementos básicos de la labor educativa: planear, operar y evaluar, es la fortaleza de

los docentes de preescolar. En esta sección, las docentes consideran que la planeación es su punto fuerte, así lo dijo el 44.4% de las participantes, un 38.8% se dijo fuerte en el área de diseño e implementación de situaciones de aprendizaje, el 12.6% mencionó dominar los tres campos: planeación, situaciones de aprendizaje y diseño de instrumentos de evaluación. Mientras que solo el 2.9% afirmó que su fortaleza es radica en este último. El 1.2% comentó que ninguno de esos campos es su área de fuerte. La media se ubicó en 1.99 mientras que la desviación típica es igual a 1.29.

El tema de la planeación es uno de los más recurrentes en el ámbito educativo, los programas educativos de formación de docentes, cuentan inclusive con materias orientadas a esta actividad. También encontramos que la planeación es uno de los elementos pueden llegar a desarrollar excelentes y productivos planes de clase. Por lo tanto, no es de extrañarnos que la planeación sea una de las fortalezas de los educadores. La tabla de frecuencias que presentamos a continuación, muestra la distribución de respuestas emanadas de este ítem.

Tabla 19. *Fortaleza de los docentes*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Planeación didáctica	151	44.4	44.4	44.4
Diseño e implementación de situaciones de aprendizaje	132	38.8	38.8	83.2
Diseño de instrumentos de evaluación	10	2.9	2.9	86.2
Ninguno	4	1.2	1.2	87.4
Todos los anteriores	43	12.6	12.6	100.0
Total	340	100.0	100.0	

Tabla 19. Datos obtenidos en el campo (Fuente: Elaboración propia)

4.5.2 Áreas de oportunidad de los docentes

Conocer nuestros puntos fuertes y de oportunidad nos provee de grandes alternativas que nos encaminan hacia el mejoramiento de nuestro quehacer educativo. En el segmento anterior abordamos la fortaleza de las participantes, ahora en este, presentamos la contraparte, el área de oportunidad de los docentes

En este peldaño, las participantes afirmaron con un rotundo 70.9% que necesitan más apoyo en el área de *diseño de instrumentos de evaluación*, siendo esta, de acuerdo con los resultados, una de las áreas de mayor oportunidad entre los docentes de preescolar. En rangos menores, el 13.5% requiere más apoyo en el diseño e implementación de situaciones de aprendizaje, mientras que 10% mencionó solicitar asistencia en el rubro de planeación, un 5.6% necesita apoyo en estos tres campos. La media para este ítem fue de 2.72 y la desviación típica se ubicó en .717.

El tema de la evaluación, ha estado rodeado de mucha polémica, la naturaleza de este nivel educativo y de los alumnos ocasiona que este tema sea relegado a una actividad de requerimiento administrativo. Siendo uno de los puntos débiles de los educadores en este nivel educativo.

Tabla 20. ¿En cuál de los siguientes campos considera usted que necesita más apoyo para seguir mejorando su práctica docente?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Planeación didáctica	34	10.0	10.0	10.0
Diseño e implementación de situaciones de aprendizaje	46	13.5	13.5	23.5
Válidos Diseños de instrumentos de evaluación	241	70.9	70.9	94.4
Todos los anteriores	19	5.6	5.6	100.0
Total	340	100.0	100.0	

Tabla 20. Datos obtenidos en el campo (Fuente: Elaboración propia)

4.6 La evaluación en el aula

En esta sección, las respuestas de este ítem mostraron que más de la mitad de las participantes, es decir 52.9% *a veces* evalúa las situaciones de aprendizaje que implementa en el aula, el 19.4% *rara vez* lo hace, 15.6% *casi siempre* evalúa, mientras que solo el 12.1% afirmó que *siempre* lo hace. Es importante destacar que en esta sección no se encontraron respuestas en el rubro de nunca. Aquí conviene mirar a la media 3.07, la cual indica que las frecuencias caen en la parte media y hacia el polo negativo, la variación de respuestas no fue alta, así lo muestra la desviación típica que fue de .77.

Solo el 6.8% de las docentes *siempre evalúa*, sí el 6.8%, el resto tiende a no hacerlo. Esto puede ser una muestra de que el proceso de evaluación en este nivel educativo es percibido y realizado como un requerimiento de carácter administrativo y no como lo que es: una herramienta de mejora. Entonces, el tratamiento para este valioso proceso pedagógico, será el equivalente al llenado de papelería requerida para escribir informes estadísticos. Como ilustración, presentamos la tabla siguiente:

Tabla 21. ¿Con qué frecuencia evalúa la efectividad de las situaciones didácticas que implementa en el aula?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Rara vez	66	19.4	19.4	19.4
A veces	206	60.6	60.6	80.0
Casi siempre	45	13.2	13.2	93.2
Siempre	23	6.8	6.8	100.0
Total	340	100.0	100.0	

Tabla 21. Datos obtenidos en el campo (Fuente: Elaboración propia)

Se encontró que existe una relación directa entre el número de alumnos y la frecuencia de evaluación, toda vez que los docentes que atienden a más de 30 alumnos, tienden a evaluar menos que aquellos que trabajan con menor cantidad de estudiantes.

Otro dato relevante en este bloque es que los docentes en un rango de entre 1 a 10 años de experiencia en el aula, tienden a evaluar con mayor frecuencia que aquellos que cuentan con más de esos años frente a grupo.

4.7 El programa de estudio y su impacto en la práctica docente

En referencia a los aspectos generales del programa de estudio, las docentes consideran en un 48.8% y 39.7% que están *totalmente de acuerdo* y *de acuerdo* de manera respectiva, en que el programa de estudio es adecuado, claro y favorece su práctica docente. Un 10% dijo *no estar de acuerdo ni en desacuerdo*, mientras que un remoto 1.5% mencionó estar *en desacuerdo*. Es importante resaltar, que no se registraron respuestas en uno de los polos, para ser específicos, en *totalmente en desacuerdo*. Con respecto a la media, esta se ubicó en 4.27, mientras que la desviación típica llegó a .697.

El programa de estudio en general es amable con la práctica de los docentes de este nivel educativo, recordemos que las particularidades del mismo, lo convierten en un valioso aliado, indispensable en el día a día de todos los educadores. Todas estas peculiaridades cualitativas favorecen la praxis educativa dentro del aula, por lo que no resulta extraño que los profesores le sonrían a su programa de estudio. A continuación, la tabla de frecuencias correspondiente a este segmento:

Tabla 22. *El programa de estudio es adecuado, claro y favorece mi práctica docente*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
En desacuerdo	5	1.5	1.5	1.5
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	34	10.0	10.0	11.5
Válidos De acuerdo	166	48.8	48.8	60.3
Totalmente de acuerdo	135	39.7	39.7	100.0
Total	340	100.0	100.0	

Tabla 22. Datos obtenidos en el campo (Fuente: Elaboración propia)

4.7.1 La libertad del programa de estudio

En relación al impacto de las características del programa de estudio en la práctica de los docentes, en la primera enunciación, los resultados revelan que los docentes están *totalmente de acuerdo* en que la libertad que este les ofrece para seleccionar el orden de los contenidos y su abordaje, facilita su labor docente. El 46.2% de los participantes lo expresó de esa manera, el 40.9% está *de acuerdo* con lo mismo, mientras que un 9.1% no está *de acuerdo ni en desacuerdo*. En *desacuerdo* encontramos un 2.9% y un .9% está *totalmente en desacuerdo*. La media se ubicó en 4.29, lo que refiere que el rango de respuestas fluctuó en su mayoría entre el *de acuerdo* y *totalmente de acuerdo*. La variación de respuestas no fue muy alta, ubicándose la desviación típica en .819.

No es de extrañarse que en su mayoría, los docentes estén a favor de la libertad que ofrece el programa de estudio. Esta característica es inherente a la naturaleza de nivel preescolar, y es gracias a esta característica que los docentes planean y desarrollan situaciones de aprendizaje de acuerdo con las particularidades de sus alumnos. Por asociación, de manera progresiva, los

preescolares se desenvuelven y crecen en aspectos académicos en los ambientes de aprendizaje creados especialmente para ellos. Lo anterior no sería posible si el programa no poseyera la singular flexibilidad que lo caracteriza. Veamos en este mismo sentido, la tabla de frecuencias siguiente, en ella se muestran las respuestas obtenidas en este segmento.

Tabla 23. *La libertad que le ofrece el programa de estudio para seleccionar el orden de los contenidos y su abordaje, facilita mi labor docente*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	3	.9	.9	.9
En desacuerdo	10	2.9	2.9	3.8
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	31	9.1	9.1	12.9
Válidos De acuerdo	139	40.9	40.9	53.8
Totalmente de acuerdo	157	46.2	46.2	100.0
Total	340	100.0	100.0	

Tabla 23. Datos obtenidos en el campo (Fuente: Elaboración propia)

4.7.2 Programa de estudio y la planificación didáctica

Con respecto a la planeación didáctica, las docentes estuvieron *totalmente de acuerdo* en que el programa de estudio facilita esta actividad, el 46% así lo demostró, mientras que un 44.1% dijo estar *de acuerdo* con lo anterior. El 5% dijo no estar *de acuerdo ni en desacuerdo*, mientras que un 3.5% y un .9% dijeron estar en *desacuerdo* y *totalmente en desacuerdo* respectivamente. La media 4.32 muestra de forma clara la tendencia de respuestas, mientras que la desviación típica .798 expone la moderada variación de respuestas aquí existentes.

De la mano con el bloque anterior, en este segmento, los docentes dijeron sentirse también a favor de que se les confiera flexibilidad para su planeación de clases, esto es congruente con las respuestas obtenidas en el ítem anterior. Siendo la planeación un factor decisivo dentro del aula,

contar con ese amoldamiento, permite que los docentes hagan ajustes, incluyan o supriman elementos que consideren pertinentes.

Tabla 24. *La libertad del programa de estudio facilita mi planeación didáctica*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	3	.9	.9	.9
En desacuerdo	12	3.5	3.5	4.4
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	17	5.0	5.0	9.4
De acuerdo	150	44.1	44.1	53.5
Totalmente de acuerdo	158	46.5	46.5	100.0
Total	340	100.0	100.0	

Tabla 24. Datos obtenidos en el campo (Fuente: Elaboración propia)

4.7.3 El programa de estudio y el proceso de evaluación

La inclinación que mostraron las docentes hacia algunas particularidades del programa de estudio, se termina en este segmento, esto debido a que en relación al proceso de evaluación, un categórico 73.8% se declaró *en desacuerdo* en que esta característica del programa de estudio, facilita el diseño de instrumentos de evaluación que los lleve a identificar avances académicos en los alumnos, el 23.8 % mencionó *no estar de acuerdo ni en desacuerdo*, solo un .6% dijo estar *de acuerdo*. Un dato que es relevante mencionar es que en esta sección no se registraron respuestas en el rubro de *totalmente de acuerdo*. La media que se ubicó en un 2.73 es también reveladora, el rango de respuestas se centra en el rubro de *en desacuerdo* mientras que la desviación típica alcanza solo un .813.

El tema de la evaluación es una zona de poco tránsito para los docentes, como ya lo hemos mencionado en apartados anteriores, este proceso en los otros estratos de la educación básica,

cuenta con parámetros más tangibles que permiten valorar con mayor objetividad a los alumnos, sin embargo, en preescolar debido a su carácter cualitativo, no es tan fácil llevar a cabo este proceso. En ese sentido, el programa de estudio, guía principal en la práctica de los educadores, según la percepción de ellos mismos, no les facilita evaluar para conocer el avance de sus alumnos. De este modo, y respaldados con los resultados de las tablas 20 y 21 anteriores, podemos enunciar con más firmeza, que este punto específico de la práctica docente, se lleva a cabo solo como proceso administrativo.

Tabla 25. *La libertad que le ofrece el programa de estudio facilita mi proceso de evaluación para identificar avances en los alumnos*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	6	1.8	1.8	1.8
En desacuerdo	251	73.8	73.8	75.6
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	81	23.8	23.8	99.4
De acuerdo	2	.6	.6	100.0
Total	340	100.0	100.0	

Tabla 25. Datos obtenidos en el campo (Fuente: Elaboración propia)

4.8 Los aprendizajes esperados

Con respecto al aspecto institucionalizante presente en todo programa de estudio, los aprendizajes esperados, estos marcan el rumbo y la meta que hay que cumplir al finalizar cada ciclo escolar, para conocer si nos acercamos a nuestro destino o saber en qué kilómetro estamos ubicados, es necesario contar con un proceso de evaluación efectivo, sin embargo, los resultados del bloque anterior, muestran que es en la tarea de evaluar, donde yace el punto más sombrío del programa de estudio de educación preescolar.

4.8.1 La planificación orientada al cumplimiento de los aprendizajes esperados

En este bloque, donde se consulta a las educadoras acerca de la medida en que orientan su la planificaci3n al cumplimiento de los aprendizajes esperados, estas afirmaron en un 48.2% que dicha planificaci3n est3 *algo* orientada al cumplimiento de estos aprendizajes, un 34.1% dijo que *bastante*, 9.4% mencion3 que *poco* y solo el 8.2% expres3 que *mucho*. Es conveniente apuntar que en esta pregunta no se registraron respuestas en el rango de *nada*. La media de respuestas se ubic3 en 3.4, por su parte, la desviaci3n t3pica alcanz3 un .773.

No obstante ser la planificaci3n una de las fortalezas de las docentes, esta, seg3n los resultados obtenidos, no est3 del todo orientada a cumplir con los aprendizajes esperados. Esto puede entenderse por la relaci3n directa que tienen los aprendizajes esperados con la evaluaci3n, lo que ocasiona, que la planeaci3n en su estructura general, sola se enfoca en el dise1o y desarrollo te3rico de las situaciones de aprendizaje que se trabajar3n en el aula, y la evaluaci3n, como ya tambi3n expusimos, permanece sumergida entre los requisitos administrativos. Para ilustrar los resultados en este bloque, presentamos la tabla de frecuencias correspondiente:

Tabla 26. ¿En qué medida mi planificaci3n se orienta al cumplimiento de los aprendizajes esperados?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje v3lido	Porcentaje acumulado
Poco	32	9.4	9.4	9.4
Algo	164	48.2	48.2	57.6
Bastante	116	34.1	34.1	91.8
Mucho	28	8.2	8.2	100.0
Total	340	100.0	100.0	

Tabla 26. Datos obtenidos en el campo (Fuente: Elaboraci3n propia)

4.8.2 La práctica en el aula orientada a cumplir los aprendizajes esperados

En cuanto a la práctica docente orientada al cumplimiento de los aprendizajes esperados, el 68.2% menciona que su práctica está *algo* enfocada al cumplimiento de estos parámetros, el 14.4% dice que *bastante*, 12.9% dijo que en *poca* medida, mientras que en los polos encontramos las medidas más bajas, 1.2% dice que en *nada* y 3.2% *mucho*. La media con un 3.06 ubica la tendencia en el rango medio de respuestas, siendo la desviación típica igual a .669, la variación de respuestas, como podemos observar, no es alta.

El siguiente resultado pone de manifiesto, al igual que en el bloque anterior, que lo que se hace en el aula no del todo está orientado hacia el cumplimiento de estos aprendizajes esperados, por lo que podemos inferir que la práctica en el aula se orienta al cumplimiento de las situaciones de aprendizajes que se planean cada semana o mes, y como ya pudimos observar con anterioridad en el bloque de planeación, esta tampoco está orientada a cumplir con los aprendizajes esperados. La práctica en el aula, entonces, y de acuerdo con los resultados obtenidos, parece ser un barco a la deriva. La tabla de frecuencias siguiente, expone lo correspondiente:

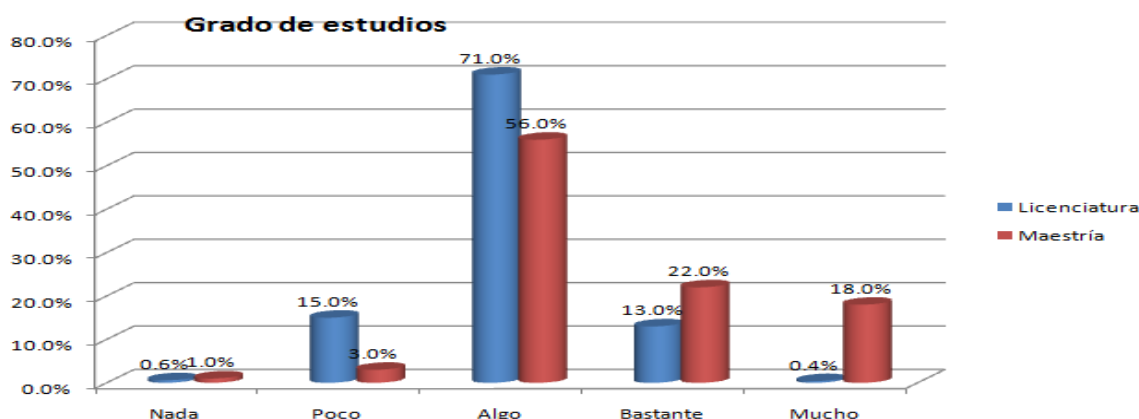
Tabla 27. ¿En qué medida mi práctica en el aula se orienta al cumplimiento de los aprendizajes esperados?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada	4	1.2	1.2	1.2
Poco	44	12.9	12.9	14.1
Algo	232	68.2	68.2	82.4
Bastante	49	14.4	14.4	96.8
Mucho	11	3.2	3.2	100.0
Total	340	100.0	100.0	

Tabla 27. Datos obtenidos en el campo (Fuente: Elaboración propia)

En este peldaño, los resultados muestran que los docentes con mayor grado de estudios, orientan en mayor medida su práctica en el aula a cumplir los aprendizajes esperados, tal y como se muestra en la gráfica siguiente:

Gráfica 21. La práctica en el aula y el grado de estudios



Datos obtenidos en el campo (Fuente: Elaboración propia)

4.8.3 La evaluación orientada al cumplimiento de los aprendizajes esperados

En el tema de la evaluación, un significativo 61.2% mencionó que *en poca medida* este proceso está orientado a conocer el grado de cumplimiento de los aprendizajes esperados. 21.2% de las participantes declaró que *algo*, 9.7% mencionó que *nada*, 4.7% expresó que *bastante*, solo el 3.2% respondió que *mucho*. La media ubicada en 2.31 es muestra clara del rango de respuestas obtenidas. La desviación típica llegó a un moderado .835.

Es comprensible que la evaluación muy pocas veces se oriente a conocer el grado de cumplimiento de los aprendizajes esperados, después de todo, ni la planeación, ni la práctica en el aula lleva ese enfoque. Esta clara tendencia, no es en contra de la evaluación como proceso, porque los docentes sí evalúan, como proceso administrativo, pero lo hacen. La gran coyuntura aquí, es que los docentes no orientan su evaluación a conocer el avance de sus alumnos, o el grado de cumplimiento de los aprendizajes esperados, o el impacto de las situaciones de aprendizaje implementadas, la razón es que ni el programa de estudio, ni las autoridades

educativas explican cómo hacerlo, eso lo hicieron patente las educadoras en los bloques anteriores donde exponen la falta de asesoría y actualización en esos rubros. Aquí la tabla de frecuencias que corresponde:

Tabla 28. *Los aprendizajes esperados y el proceso de evaluación*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada	33	9.7	9.7	9.7
Poco	208	61.2	61.2	70.9
Algo	72	21.2	21.2	92.1
Bastante	16	4.7	4.7	96.8
Mucho	11	3.2	3.2	100.0
Total	340	100.0	100.0	

Tabla 28. Datos obtenidos en el campo (Fuente: Elaboración propia)

4.8.4 Cumplimiento de los aprendizajes esperados

La última consulta de este ejercicio cuestiona la medida en la que los alumnos alcanzarán los aprendizajes esperados al final de ciclo, aquí el porcentaje más alto de los participantes, 77.1% afirmó que *algo*, el 14.1% mencionó que *en poca medida*, mientras que el 8.8% expresó que *bastante*. Los polos *mucho* y *nada* no obtuvieron registros, en ese sentido las docentes prefirieron ser moderados, ubicando sus preferencias en el aspecto neutral, lo que explicaría el rango de la media, la cual se ubica en este bloque en 2.95, la desviación típica por su parte, llega a .477

Al realizar un recuento de los tres anteriores bloques y sus resultados, solo en uno de ellos, el correspondiente a la planeación, se apreció una tendencia de orientación hacia el cumplimiento de los aprendizajes esperados. En este mismo sentido, las tablas de frecuencia correspondientes exponen cómo la práctica en el aula y la evaluación, carecen de elementos que les permitan

identificar el avance de sus alumnos con respecto a los aprendizajes esperados. Así, las respuestas de este segmento son congruentes con la anterior tendencia, los docentes en su mayoría prefirieron ser eclécticos, sus respuestas no establecen expectativas positivas ni negativas, eso se puede observar en los polos de respuesta *nada* y *mucho*, estas, no obtuvieron menciones, esto habla de la poca certeza que tienen los educadores de la dirección que toman sus acciones educativas. La tabla que sigue expone los resultados de este segmento:

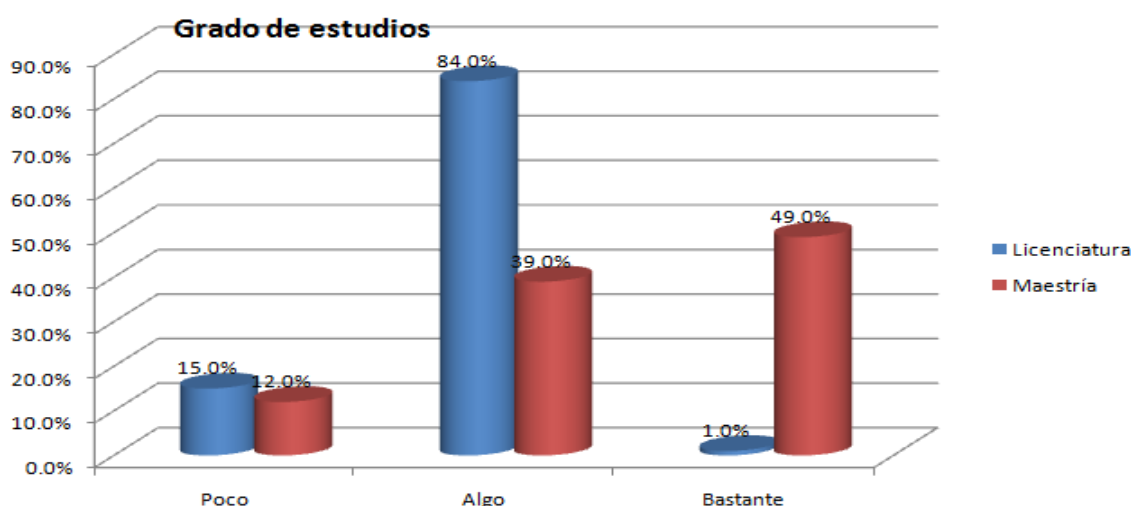
Tabla 29. *Cumplimiento de los aprendizajes esperados*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Poco	48	14.1	14.1	14.1
Algo	262	77.1	77.1	91.2
Bastante	30	8.8	8.8	100.0
Total	340	100.0	100.0	

Tabla 29. Datos obtenidos en el campo (Fuente: Elaboración propia)

Un hallazgo importante en este bloque para nuestra investigación, se encontró que los docentes con mayor grado de estudios, tienen mayor confianza en que sus alumnos alcanzarán los aprendizajes esperados al final del ciclo escolar, en contraste con aquellos que solo cuentan con estudios de licenciatura. La gráfica siguiente muestra esta comparación:

Gráfica 22. Aprendizajes esperados y el grado de estudios



Datos obtenidos en el campo (Fuente: Elaboración propia)

4.9 Resultado de las observaciones

En lo que respecta al proceso de observación, durante el periodo de septiembre de 2017 a abril del 2018 se realizaron las 20 observaciones planeadas para este estudio. Esto fue posible gracias a que desde agosto del 2012 a abril del 2018 laboré como asesor técnico pedagógico en la Dirección de educación preescolar de la Secretaría de Educación del Estado. Esto permitió tener acceso a muchos periodos de observación de clases y documentación relacionada con la práctica docente como planeaciones, evaluaciones, portafolio de evidencias, expedientes de los alumnos, retroalimentación a la práctica de los docentes por parte de directores y supervisores, etc.

Con esta dinámica se visitaron los municipios neoleoneses, tanto metropolitanos como foráneos, donde existen Jardines de niños con las características y especificaciones de la muestra. De este modo, durante el periodo comprendido de septiembre de 2017 a abril de 2018, se llevaron a cabo las observaciones planeadas para este estudio. Los municipios metropolitanos observados fueron Monterrey, San Nicolás de los Garza, Guadalupe, Escobedo y Apodaca. Mientras que de los foráneos se visitó Cadereyta, Pesquería, Linares, Montemorelos y Salinas Victoria. Según lo

planeado, se asistieron a dos sesiones de clase por municipio, dando un total de veinte clases presenciadas.

Con el propósito de establecer un parámetro de observación que vaya acorde con los propósitos de esta tesis, se elaboró una guía²³ cuyos puntos están muy relacionados con nuestro cuestionario, los objetivos y preguntas de nuestra investigación. Así, la guía utilizada se enfocó en los siguientes aspectos:

- a) Momentos de evaluación durante el inicio, desarrollo y cierre de la clase.
- b) Las herramientas de evaluación utilizadas durante la clase y sus características
- c) Situaciones de aprendizaje implementadas y sus características
- d) Recursos utilizados durante la clase
- e) Fortalezas y dificultades de la práctica en el aula

En el siguiente apartado presentamos de manera descriptiva y cronológica, de acuerdo con el orden en el que se desarrolla la jornada escolar, los resultados de las observaciones realizadas.

Para iniciar esta empresa contamos con un gafete de identificación, así como un documento oficial²⁴ (oficio) dirigido a la directora del plantel, firmado por la Directora de Educación Preescolar en el Estado, en dicho oficio, se expone el propósito y alcance de la visita realizada al plantel. Cabe mencionar, que además de las observaciones de clase, en algunas ocasiones también se cumplían con disposiciones adicionales encomendadas por la Dirección de preescolar, para realizar entrevistas a las directoras o supervisoras de las zonas visitadas.

En los municipios del área metropolitana, por lo abundancia que existen en los turnos de trabajo, se pudieron hacer observaciones tanto en la mañana como en la tarde, no así en los municipios foráneos, donde no en todos los casos existen planteles laborando en el horario vespertino, por

²³ Ver anexo 5. Guía de observación

²⁴ Ver anexo 6. Oficio de visita técnico-pedagógica

esta razón en estos planteles solo se visitaron durante el turno matutino. Es necesario mencionar que en cada una de las visitas realizadas siempre hubo respeto por el trabajo realizado por docentes y directivos, siempre se mantuvo una actitud positiva, empática y de colaboración mutua durante los ejercicios de observación.

Los hallazgos encontrados durante las observaciones realizadas, los resumimos de la siguiente manera:

4.9.1 Preámbulo de la jornada escolar

En el inicio de la jornada escolar, las docentes realizan entre 5 y 10 minutos de activación física con los alumnos, en un ambiente envuelto de música y cantos. De ese modo, desde la fila formada de acuerdo con el grado y grupo, los niños participan moviéndose, bailando y cantando, motivados por las docentes, quienes realizan las actividades junto con los pequeños para modelar los movimientos físicos. Esto parece motivar a los pequeños, a quienes se les veía sonreír y dirigirse a su aula con una actitud alegre y agradable. De acuerdo con lo observado, esta actividad varía en tiempo según la cantidad de niños que hay en cada plantel. Los jardines con más alumnos suelen tardar un poco más debido a que se requiere más tiempo para ordenarlos y pasarlos a su aula correspondiente. La actividad física y el resultado motivador de esta al inicio de la jornada, fue un elemento que se presentó en todos los planteles visitados sin distinción de turno, cantidad de alumnos o municipio.

4.9.2 Inicio de la clase

En lo que respecta al inicio de la clase encontramos rasgos similares en todas las visitas, por ejemplo, además de las actividades cotidianas como el ordenamiento de los alumnos y sus pertenencias, el saludo de bienvenida y el pase de lista, se observó que al inicio de las actividades de clase las docentes preguntaban a los pequeños si conocían acerca del tema, si estaban

familiarizados o si alguno de ellos había tenido alguna experiencia relacionada al tema de la clase. Esto permitía que los alumnos participaran, algunos de ellos comentaban su experiencia y esto enmarcaba el principio de la explicación del tema y de los propósitos de la actividad del día. Esta práctica descrita con anterioridad abonó al comienzo de las jornadas con aspectos profesionales y pedagógicos, la ya de por sí atmósfera cautivante que se percibía en las aulas a las que asistimos, adquirió tintes más orientados a la búsqueda de aprendizajes, sin perder en ese preludio, la dinámica natural y divertida que abraza a un jardín de niños.

4.9.3 Desarrollo de la clase

Durante el desarrollo de las clases presenciamos actividades que mantenían a los pequeños interesados, entusiasmados, trabajando y participando de manera activa en las tareas de la clase. En todos los municipios atestiguamos clases dinámicas y creativas, llenas de imágenes, ilustraciones, canciones y/o videos, lo que nos refiere a que las clases fueron planeadas y preparadas con anticipación, de hecho, algunos de los recursos utilizados por las educadoras fueron elaborados por ellas mismas o las madres de familia, lo que también nos habla del involucramiento, apoyo y trabajo en conjunto que los padres de familia y las docentes realizan para mejorar el proceso educativo de los niños.

Un rasgo importante que conviene comentar es que, no obstante, la gran cercanía que observamos existe entre las docentes y los niños en los municipios por igual, en los foráneos se observaron más participaciones de los niños y con más seguridad, en estos planteles las docentes se veían aún más familiarizadas y cercanas a sus alumnos, estos se aproximaban y dirigían con mayor confianza y orden a las docentes. En los planteles metropolitanos, los alumnos mostraban mayor tendencia a hablar en voz alta, jugar y correr con más frecuencia cuando la docente atendía a otros compañeros. En los municipios de Monterrey, San Nicolás, Guadalupe, Apodaca

y Escobedo, los niños mostraron mayor tendencia a perder la concentración durante la clase, por lo que las docentes tienen que implementar un control más rígido de la disciplina para retomar su atención, esto fue recurrente, cuando los niños no eran observados por la docente.

4.9.4 Situaciones didácticas

Con respecto a las situaciones de aprendizaje implementadas por las docentes durante el periodo de observación, se caracterizaron por su dinamismo, así como por su creatividad, promoviendo siempre la inclusión e igualdad con y entre sus alumnos, sin embargo, al momento de su concreción e implementación, si seguimos los requerimientos del antiguo Programa de estudio, guía para la educadora (2011) o del nuevo modelo educativo (2017), estas actividades no en todos los casos mantenían la propiedad e intención pedagógica que debe caracterizar el trabajo en las aulas de educación preescolar.

En relación al párrafo anterior, conviene resaltar que la exigencia de cumplir con los aprendizajes esperados, según lo observado, coloca fuerte presión y saturación en la labor de las educadoras, ya que por una parte son responsables de atender las necesidades educativas y no educativas de sus muchos alumnos, por otro lado se encuentran con la exigencia de las autoridades educativas superiores, quienes les piden cumplir objetivos y alcanzar estándares en este nivel educativo, además de tener que formalizar todos los requerimientos administrativos que son inherentes a su trabajo académico.

Las actividades desarrolladas que atestiguamos, aunque fueron planeadas y dirigidas, en la práctica (si lo apreciamos tomando en cuenta los estándares y aprendizajes esperados) parecían estar más dirigidas a entretener y divertir a los pequeños, esto se apreciaba cuando, por ejemplo, se desarrollaba un juego de lotería con el tema de *El día de la alimentación*, mismo que requería que los niños identificaran al alimento que aparecía en las cartas y al final quien llenara su carta

de juego era el ganador. El juego se repetía cada vez que alguien llenaba su carta. En este caso, la situación hubiera sido mejor aprovechada si por cada alimento que apareciera, los niños participaran (según su experiencia) mencionando si conocen dicho alimento, sus propiedades, características, etcétera. La docente complementaría y extendería el conocimiento de los alimentos presentados para que los niños conocieran cuáles son los más recomendables y cuáles no. Otra actividad para ilustrar lo anterior, fue aquella donde el tema era la elaboración de una credencial para la visita a la biblioteca, ahí se abordó todo aquello que no se debe hacer en una biblioteca (como; no correr, no hablar en voz alta, no dañar los libros, no introducir alimentos, entre otros aspectos de carácter prohibitivo), pero nunca se mencionaron los beneficios y rasgos positivos de visitar una biblioteca, qué libros leer, qué autores buscar, cómo ir, a dónde ir, entre otros aspectos relativos al tema.

En aquellas actividades implementadas como colorear, recortar, pegar, contar, cantar, bailar, etc., que fueron muy recurrentes durante nuestro proceso de observación, con más tendencia en los municipios metropolitanos, pueden ser mejor aprovechadas si el nivel de las situaciones fuera más desafiante para los alumnos. Los niños parecían ávidos de más retos, esto se mostraba en la facilidad con la que realizaban y terminaban dichas actividades. Los niños en ocasiones eran subestimados, aquí conviene recordar algunas palabras de Egan (1991:173) “Los niños pequeños pueden saber menos que el adulto típico, pero no es menor su inteligencia”.

En este tramo de la jornada, y con mayor frecuencia entre los docentes foráneos, la retroalimentación de las educadoras hacia los alumnos era constante, de manera repetida caminaban entre las mesas de trabajo para observar el trabajo de los niños, para asistirlos, comentar y guiarlos durante la clase. Esta fue una característica que se presentó en todas las clases observadas, en las clases con mayor número de alumnos, el control de grupo era más

difícil, sin embargo, en los municipios foráneos donde también existen grupos saturados, los niños mostraron mayor tendencia a permanecer ordenados.

4.9.5 Cierre de la clase

En la recta final de las clases, la presión de los transportes escolares (más común en el área metropolitana), así como de los padres de familia, los preparativos para anotar la tarea y preparar a todos los niños para la salida, no permitieron a las educadoras realizar la retroalimentación final y en algunas ocasiones no pudieron terminar las actividades de clase. Esta situación fue un elemento que se observó en todas las clases visitadas, al parecer, el control del tiempo que se apreció para el cierre y retroalimentación de las clases al concluir la jornada, se ve afectado y reducido, al grado de no permitir definir del todo el impacto de las actividades de aprendizaje implementadas por los docentes.

Las docentes al final de la jornada apresuran su operación para alcanzar los tiempos, fue constante observar que los cierres de clase se llevan a cabo con prisa, los momentos para retroalimentar la actividad que se desarrollaba o incluso para terminarla fueron escasos, el tiempo fue un factor relevante para que las situaciones de aprendizaje no acabarán en su totalidad. Esto es un aspecto que compartieron todas las clases observadas.

4.9.6 Fortalezas de la práctica en el aula

Los periodos de observación fueron muy productivos para conocer y adentrarse a la realidad de las aulas. En este apartado, mencionaremos solo algunas de las fortalezas que observamos durante nuestro recorrido por los salones de clase, nos queda claro, que los puntos fuertes son muchos y muy variados. En este sentido, los docentes mostraron muchas fortalezas, aquí las más destacadas para este estudio:

El éxito que se percibió mientras las educadoras abordaban las situaciones de aprendizaje es un rasgo que comparten tanto en el área metropolitana como en los municipios foráneos. Este parece ser el activo más valioso de la práctica en preescolar, en este rubro, se apreció que los alumnos no solo se emocionan al entrar en su espacio escolar, disfrutaban también de las jornadas escolares completas, se les ve sonreír y cantar, siempre motivados por la energía y dinamismo de sus docentes. No es gratuito decir, que la educación preescolar se caracteriza por ser un espacio donde los niños encuentran y aprenden en un contexto de felicidad.

Una fortaleza más que va relacionada con la anterior, es el diseño de las situaciones de aprendizaje, este es un activo que ambos sectores (foráneo y metropolitano) realizan con mucha creatividad, siempre con enfoque en los alumnos y sus intereses. Esto es palpable al momento de observar como los niños interactúan y se ven envueltos en la dinámica del tema que se está abordando.

Otra fortaleza general, pero que se apreció con mayor tendencia hacia los municipios foráneos, fue que las docentes en los planteles con geografías alejadas mostraron mejor control de grupo que aquellos en los municipios metropolitanos.

La planeación también es un elemento de la práctica educativa en el que se distinguieron todas las docentes observadas, algunos por semana, otros por mes, en electrónico o en papel, pero siempre tenían consigo su planeación. Esta se caracterizaba por su dinamismo y flexibilidad, dando siempre prioridad a los alumnos y sus múltiples características. Cabe mencionar que dichas planeaciones y sus situaciones de aprendizaje, contaban con los elementos de inicio, desarrollo y cierre, que son los mínimos requeridos para el buen funcionamiento de la clase.

4.9.7 Dificultades de la práctica en el aula

Así como existen fortalezas en la práctica docente, también podemos encontrar aspectos que dificultan la tarea de educar. El reconocimiento de las mismas nos permite mirar por la ventana de la mejora continua, por tal motivo, en este apartado entregamos tres dificultades observadas que son relevantes en nuestra búsqueda.

El tiempo es un enemigo en común que tienen los docentes de preescolar, las jornadas que van de cuatro hasta cinco horas, dependiendo del sostenimiento presupuestal del plantel, son insuficientes para cubrir todos los requerimientos que involucra la práctica docente. De este modo, los trabajadores de nivel preescolar con sostenimiento estatal laboran cinco horas y los de presupuesto federal trabajan cuatro. Es conveniente resaltar que el tiempo de atención a los niños es de tres horas. Esto, nos indica que los docentes del rubro estatal tienen dos horas para preparar clase, recursos, llenar papelería, acomodo de aula, entre otras tareas relativas al plantel, mientras que los de rubro federal cuentan solo con una hora para las mismas comisiones. No es de extrañarse entonces, que los docentes federales, hayan mostrado más dificultad para cumplir con los tiempos de su planeación y más tareas asignadas.

Otra dificultad observada y que va ligada al tiempo (dificultad de la que ya hablamos) son las **multi-tareas** que tienen los docentes, estas son copiosas, desde llenar papelería, atender a los padres de familia, acomodo de aulas, elaboración de material didáctico, limpieza del aula (no en todos los planteles se cuenta con personal de limpieza, o es insuficiente), montar guardia durante los descansos, atender eventualidades, planeación y sus ajustes, entre muchas otras actividades más. Con todos estos encargos y con el poco tiempo de la jornada, los docentes se ven en la necesidad de permanecer más tiempo en el plantel o de llevarse tarea a casa.

Otro elemento ligado de forma innegable a las dificultades anteriores es **la evaluación** este proceso es el único que no apareció durante las observaciones realizadas, en el área metropolitana, si bien encontramos que los docentes retroalimentan a sus alumnos y retoman aprendizajes anteriores por medio de preguntas para introducir el tema siguiente, se observó que no en todos los casos los educadores realizaron anotaciones de hallazgos durante las sesiones. Es decir, no se registraron en ningún documento las valoraciones de su práctica en el aula. Es también digno de comentar, que los docentes de los municipios foráneos, tienden a evaluar su práctica con más frecuencia, estos contaban con su diario de trabajo en el que anotaron al final del día, los aspectos relevantes de su práctica.

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES

La presente investigación nos ha permitido explorar la perspectiva de los docentes ante el proceso de evaluación en educación preescolar, un tema que se mantiene como una condición sombría dentro de una atmósfera de resplandor como lo es el nivel de educación preescolar, En este capítulo se presentan las conclusiones a las que hemos llegado después de analizar los resultados obtenidos en el cuestionario y las observaciones realizadas a lo largo de las aulas de nuestro Estado. Importante aclarar, que no es pretensión de esta investigación ni del investigador, señalar o enjuiciar las respuestas o prácticas aquí mostradas, el presente es un estudio que se orienta en todo momento a la mejora de las prácticas educativas de los docentes de educación preescolar.

Esta investigación se planteó como objetivo general *describir y analizar la perspectiva de los docentes de educación preescolar en relación al proceso de evaluación de sus estudiantes y el cumplimiento de los aprendizajes esperados establecidos en el programa de estudio*. Para el cumplimiento del objetivo general, se establecieron cuatro objetivos específicos:

1. Identificar las herramientas de evaluación que utilizan los docentes de educación preescolar para conocer el avance de sus alumnos.
2. Describir el proceso por medio del cual los docentes de educación preescolar identifican el avance de sus alumnos con respecto a los aprendizajes esperados.

3. Analizar el impacto que tiene en la práctica de los docentes, el carácter abierto que ofrece el programa de estudio de educación preescolar.
4. Valorar las fortalezas y áreas de oportunidad de la práctica educativa de los docentes de educación preescolar.

Dicho lo anterior, entregamos a continuación las conclusiones de nuestra investigación:

Primer objetivo: Identificar las herramientas de evaluación que utilizan los docentes de educación preescolar para identificar el avance de sus alumnos.

El empleo de las herramientas de evaluación en educación preescolar está supeditado a la practicidad y facilidad de su diseño e implementación y no necesariamente a su efectividad, en este sentido, los docentes utilizan con mayor regularidad el diario de trabajo como herramienta de evaluación, porque representa menos esfuerzo. Sin embargo, el diario de trabajo no es la herramienta más efectiva según la perspectiva docente, de hecho, ellos consideran que es poco efectiva para evaluar.

La herramienta más efectiva para evaluar es el portafolio de evidencias, sin embargo, también es la segunda con mayor dificultad para diseñar e implementar dentro del aula, lo que explica porqué esta herramienta, no obstante ser la más efectiva, no es la favorita de los docentes.

Entonces, de acuerdo con lo anterior, los docentes no utilizan las herramientas más efectivas para evaluar, sino aquellas que sean más fáciles de diseñar e implementar en el aula. Si cruzamos este hallazgo con uno encontrado durante las observaciones, podemos afirmar que el factor de tiempo influye también en este aspecto. La falta de tiempo para realizar labores de carácter académicas, permite que los docentes prefieran utilizar y realizar herramientas que no representen un gasto extra de tiempo.

Los docentes con mayor grado de estudio tienden en mayor medida a desarrollar prácticas académicas más complejas y encaminadas a mejorar su labor en las aulas, se encontró también que utilizan más variedad de herramientas de evaluación, sin distinción de la dificultad en el diseño o la implementación que representen. En este contexto, también muestran más confianza en que sus alumnos alcanzarán los aprendizajes esperados al final del ciclo escolar. Un dato que consideramos también relevante, es el hecho de que más de la mitad de los graduados de maestría (53%), no están titulados.

Segundo objetivo: Describir el proceso por medio del cual los docentes de educación preescolar identifican el avance de sus alumnos con respecto a los aprendizajes esperados.

Después de recorrer y analizar los resultados de nuestra investigación, es posible afirmar, que el cumplimiento de los aprendizajes esperado²⁵s al final del ciclo escolar es un aspecto que todavía no se alcanza a identificar, debido a que faltan elementos en la práctica de las autoridades educativas, de directivos y de docentes, que orienten y promuevan el logro de los mismos. Es innegable la poca claridad que existe al respecto de su cumplimiento y debido a la naturaleza del nivel educativo, tampoco parece haber exigencia para ello. Todo indica, que el cumplimiento de los aprendizajes esperados tiene poca relevancia para las autoridades educativas y por ende, en la práctica de los docentes.

Los docentes tienden a orientar su planeación y su práctica docente hacia el cumplimiento de los aprendizajes esperados, no así el proceso de evaluación, este importante aspecto queda huérfano

²⁵ Al iniciar el trabajo con los Aprendizajes esperados de todos los campos de formación y áreas de desarrollo, comenzará el proceso de valoración de lo que saben y pueden hacer los niños, ya que la información que vaya obteniendo será fundamental para planear su trabajo docente a lo largo del ciclo escolar, conducir el proceso de aprendizaje de sus alumnos y proponer situaciones que de manera permanente favorezcan que los niños aprendan más de lo que ya saben y dominan. Será también información de inicio que le permitirá responder qué hacía y qué sabía al inicio del ciclo escolar, así como qué hace y qué sabe al final del ciclo en relación con los Aprendizajes esperados planteados en los campos y áreas del programa de educación preescolar (SEP, 2017:170).

y en poca medida es relacionado con el cumplimiento de los aprendizajes o con la identificación de avances de los alumnos²⁶.

Saber si los aprendizajes esperados se cumplen o no, es una incógnita. Los docentes parecen no contar con elementos para identificar los avances de sus alumnos, el programa de estudio es poco claro en ese sentido y las asesorías o actualizaciones en ese rubro llegan con muy poca frecuencia y cuando llegan, estas son poco efectivas y pertinentes.

Más de diez años de labor educativa en los salones de clase puede afectar la práctica de los docentes, toda vez que encontramos que los educadores cuyo rango de experiencia fluctúa entre 1 y 10 años, tienden a evaluar con mayor frecuencia que aquellos que cuentan con más de diez años frente a grupo. Sin embargo, aquellos que superan los 10 años de labor en las aulas, utilizan más variedad de herramientas para conocer el avance de sus alumnos. Esto puede ser herencia de los distintos programas educativos con los que trabajaron durante las pasadas reformas educativas.

Un dato encontrado, que tal vez no sea del todo desconocido en la práctica de los docentes que lo padecen, es que existe una relación directa entre el número de alumnos y la frecuencia de evaluación. Toda vez que los docentes que atienden a más de 30 alumnos, tienden a evaluar menos que aquellos que trabajan con menor cantidad de estudiantes.

Existe una relación importante entre el grado de estudio y el cumplimiento de los aprendizajes esperados, los datos muestran que los docentes con mayor grado de estudio, tienen mayor

²⁶ Por su parte, la evaluación tiene como objetivo mejorar el desempeño de los estudiantes e identificar sus áreas de oportunidad a la vez que es un factor que impulsa la transformación pedagógica, el seguimiento de los aprendizajes y la metacognición. La planeación y la evaluación se emprenden simultáneamente; son dos partes de un mismo proceso. Al planear una actividad o una situación didáctica que busca que el estudiante logre cierto Aprendizaje esperado se ha de considerar también cómo se medirá ese logro. Dicho de otra forma, una secuencia didáctica no estará completa si no incluye la forma de medir el logro del alumno. Un reto clave para el profesor es tener control de ambos procesos. Por ello ha de lograr que ni la planeación ni la evaluación sean una carga administrativa, sino verdaderos aliados de su práctica, vehículos para conseguir los fines educativos (SEP, 2017:125)

confianza en que sus alumnos alcanzarán los aprendizajes esperados al final del ciclo escolar, que aquellos que cuentan solo con estudios de licenciatura.

Los docentes de municipios foráneos presentan mayor tendencia a evaluar que aquellos que laboran dentro del área metropolitana. Uno de los factores que influye de forma directa en este hecho, es que los alumnos de los municipios foráneos, muestran más apego a permanecer dedicados en las actividades asignadas por los docentes, sin necesidad de que estos los supervisen con insistencia. Esto facilita la práctica en el aula en muchos aspectos, uno de ellos, es que los docentes pueden tomarse el tiempo para el registro de comentarios, incidencias y eventualidades en el diario de trabajo²⁷ de los alumnos.

En el caso de los municipios del área metropolitana, los alumnos tienden a hablar más y moverse de sus lugares, esto sucede con más frecuencia cuando los docentes no están supervisando, esta circunstancia exige más atención y energía a los educadores, quienes tienen que pasar más tiempo atendiendo a sus alumnos, con poco tiempo para los momentos para la evaluación y la retroalimentación correspondiente.

Tercer objetivo: Analizar el impacto que tiene en la práctica de los docentes, el carácter abierto que ofrece el programa de estudio de educación preescolar.

El programa de estudio en términos generales es adecuado y facilita la labor de los docentes, este se apega a las características del nivel educativo, además de permitir a la educadora programar su planeación, intervención y evaluación con respecto a las necesidades de sus alumnos. Los docentes se dicen satisfechos con las particularidades que abrazan el programa de estudio de educación preescolar.

²⁷Al término de la jornada es importante que registre, mediante notas breves en su diario de trabajo, los resultados de la experiencia y su reflexión sobre lo hecho. La valoración del trabajo del día le permitirá ajustar sus formas de intervención para sostener el progreso en los aprendizajes que pretende impulsar en sus alumnos (SEP, 2017:174)

Así mismo, el programa de estudio con sus características cualitativas y de libertad didáctica, resulta claro, pertinente y facilita la práctica de los docentes, sin embargo, ellos mismos (los educadores) consideran que en el tema de la evaluación, el programa es insuficiente, ahí, el abordaje de este rubro es ambiguo. Toda vez que se establecen aprendizajes esperados que se espera se cumplan al final del ciclo escolar, mas no existen parámetros que guíen a los docentes al cumplimiento de los mismos.

Los docentes experimentan una paradoja, la naturaleza del nivel educativo donde laboran, cuyo abordaje es 100% cualitativo puede de cierta manera justificar la falta de objetividad al momento de evaluar o alcanzar los aprendizajes esperados, sin embargo, el programa de estudio es claro y establece que al final del ciclo escolar, se deben alcanzar estos aprendizajes²⁸, menciona también que los ritmos de aprendizaje son distintos, por lo tanto no podemos esperar que los niños aprendan al mismo compás, otra razón más para resaltar la importancia de conocer el avance de los alumnos.

Cuarto objetivo: Valorar las fortalezas y áreas de oportunidad de la práctica educativa de los docentes de educación preescolar.

Una de las fortalezas de los docentes es en primer plano en el proceso de planeación y la implementación de situaciones de aprendizaje dentro del aula, estos dos elementos convergen con la creatividad que caracteriza a los trabajadores de la educación, para que dentro de los salones de clase se desarrollen clases dinámicas, amenas y divertidas, mismas que los alumnos disfrutan desde que llegan al plantel. En ese sentido, es posible concluir que el ambiente que

²⁸Con base en la valoración de los aprendizajes de los niños y de las condiciones que influyen en el aprendizaje, la evaluación debe servir para tomar decisiones respecto a qué es necesario fortalecer, modificar y evitar: ¿Con qué Aprendizajes esperados continuar? ¿Qué experiencias es necesario considerar? ¿Qué organización del grupo y qué recursos son pertinentes? ¿Qué más necesito saber para apoyar los procesos de aprendizaje de los alumnos en todos los campos y áreas? ¿Qué decisiones se deben tomar en la escuela para fortalecer el ambiente de aprendizaje para todos los niños que ahí asisten? La responsabilidad de la evaluación con estas finalidades es de cada docente (SEP, 2017:175).

experimentan los niños en educación preescolar es propicio para su desarrollo emocional y académico.

Otra fortaleza observada en forma general, pero que se apreció con mayor tendencia en los municipios foráneos, fue que no obstante el mismo rango de alumnos, los docentes en los planteles con geografías alejadas, mostraron mejor control de grupo que aquellos en los municipios metropolitanos.

Con relación a las áreas de oportunidad de los docentes de nivel preescolar, una de las más relevantes, en particular en los municipios del área metropolitana, se encuentra en el proceso de evaluación. Este importante aspecto del ejercicio educativo no se ha afianzado del todo en la práctica de los educadores, esto ocasionado tal vez, por la poca exigencia que perciben por parte de las autoridades educativas para el logro de la identificación de los avances de los alumnos.

El proceso de evaluación en educación preescolar tiende a llevarse a cabo, más orientado al aspecto administrativo, que como un medio para mejorar la práctica educativa. De este modo, el proceso de evaluación es el rubro del que más adolece la educación preescolar, toda vez que la identificación de avances en los alumnos es limitada. Por asociación, la efectividad del programa de estudio tampoco puede ser determinada.

La saturación de actividades administrativas y académicas que se impone a los educadores, durante su jornada de trabajo, así como el poco tiempo de la misma, en mayor tendencia en el área metropolitana, incide en el retraso, aplazamiento y acumulación de tareas académicas y administrativas, lo que genera en los educadores, tensión y distracciones durante la jornada de trabajo.

Los docentes realizan tareas para las que tienen poca preparación, en educación preescolar, no se cuenta con docentes de inglés ni de educación física, y muy pocos planteles tienen maestro

de música, por lo que son los mismos educadores encargados de grupo, quienes, sin mayor instrucción en estos campos, deben desarrollar estas clases. Quienes padecen con mayor frecuencia esta condición, son los educadores de los municipios foráneos, quienes realizan actividad física con sus alumnos, sin embargo, las clases de música e inglés no siempre las llevan a cabo.

Las situaciones didácticas que los docentes implementan en el aula, como ya mencionamos, son dinámicas y divertidas, sin embargo, de acuerdo con el programa de estudio, cada actividad realizada en el aula debe abrazar un sentido pedagógico, en el que los niños jueguen pero también aprendan (esto no en todos los casos se cumple). Existen actividades que se desarrollan en muchas aulas y que encantan a los niños, mas no por ello cumplen con la finalidad de ser, eso, situaciones de aprendizaje. Las actividades implementadas en la mayoría de las aulas, no siempre llevan intención pedagógica y en muchos casos son tareas elementales, como recortar y pegar.

Los docentes perciben un distanciamiento de sus autoridades educativas correspondientes, y es provocada por el escaso acompañamiento, asesoría, actualización y/o retroalimentación que dicen recibir, y cuando reciben estas asistencias, a decir de los propios docentes, estas en poca medida contribuyen a mejorar su práctica educativa y el aprendizaje de sus alumnos.

Con respecto a nuestro supuesto de investigación, mismo que retomamos a continuación:

El margen de libertad que ofrece el programa de estudio para el diseño e implementación de herramientas de evaluación en educación preescolar, ocasiona que las docentes presenten dificultades para conocer el avance de sus alumnos con respecto a los aprendizajes esperados establecidos en este nivel educativo.

De acuerdo con el análisis de los resultados obtenidos, se puede afirmar que el carácter cualitativo que por naturaleza académica rodea al nivel preescolar en conjunto con la libertad de

acción que establece el programa de estudio de este nivel educativo, permite que las y los docentes se alejen de los parámetros de evaluación que los lleve a reconocer el avance de sus alumnos, por lo tanto, y de acuerdo con los hallazgos encontrados en este trabajo, **la hipótesis que guía a esta investigación se confirma.**

5.1 Discusión y recomendaciones

Durante nuestra búsqueda encontramos numerosos hallazgos que pueden contribuir a mejorar la práctica docente en educación preescolar. Sin duda, muchas son las fortalezas que abrazan a este nivel educativo, sin embargo, existen también cuantiosos aspectos que pueden mejorarse de seguir investigando en este contexto académico.

En este apartado presentamos las discusiones relacionadas con las conclusiones mostradas en el apartado anterior, así como algunas recomendaciones que pueden servir como punto de partida para futuras investigaciones en este fértil campo de la educación.

No obstante haber explorado con éxito la perspectiva de los docentes en relación con el tema de la evaluación, los hallazgos encontrados pueden ser más profundos y enriquecedores si en próximas investigaciones se analiza también el punto de vista de los directivos, supervisores, inspectores y/o autoridades encargadas de la educación preescolar en el Estado. Resultaría interesante contar con la perspectiva de las autoridades educativas con respecto a los hallazgos que apuntan a un distanciamiento académico entre estos y los docentes.

El alcance de nuestra investigación se considera que fue satisfactorio, esto debido a que pudimos llegar a nuestros objetivos de manera concreta para lograr resultados que sin duda, son relevantes y pertinentes en el contexto de nuestro estudio. Sin embargo, con el propósito de tener una visión más global, es recomendable ampliar este estudio a nivel nacional, los resultados que de ahí se

obtengan pueden ser significativos, y de conducirse de manera correcta, es posible producir cambios positivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación preescolar.

Para la recolección de datos utilizamos un cuestionario impreso en papel, el proceso fue muy costoso, limitado, lento y en ocasiones desgastante debido a la cantidad de municipios que se visitaron. Esta circunstancia, aunque se lograron los resultados, por supuesto que es mejorable. Aprovechando las bondades de la tecnología y del internet, el cuestionario se puede elaborar en línea, para después ser compartido en formato electrónico con los educadores del Estado o inclusive del país. Esto permitiría llegar con mayor facilidad, eficacia y eficiencia a un universo mayor de docentes, en cualquier rincón donde estos laboren. Además de que el registro y procesamiento de los datos se llevaría a cabo sin menor dificultad.

No obstante que se logró la recolección de datos en los municipios foráneos de acuerdo con la muestra establecida, el análisis y la interpretación de los resultados estadísticos se tornaron más complejos debido a que en algunas zonas de geografías alejadas, existen muy pocos planteles que reúnen las características de la muestra requerida para nuestro estudio. Esto originado por la disparidad de modalidades que existe en los planteles escolares en las localidades apartadas del núcleo urbano. En este sentido, con el propósito de obtener datos más uniformes, se recomienda realizar una búsqueda previa de los municipios que cuenten con más planteles que reúnan las características requeridas. En el caso del presente estudio, visitamos las zonas en las que el acceso, el tiempo y los costos, se adaptaran a las posibilidades de esta investigación.

Con respecto a los periodos de observación, se presenciaron dos sesiones por cada municipio participante, es decir, se presenciaron 20 clases. Estos periodos fueron productivos, se lograron atestiguar fenómenos notables dentro de las aulas, estos en consecuencia, proporcionaron información valiosa para nuestra búsqueda. Sin embargo, para futuras indagaciones se

recomienda aumentar el número de sesiones a observar, esto permitiría afianzar datos y llegar a conclusiones más precisas. Claro que eso representa también un incremento de tiempo para la investigación, pero sin duda, la información que se obtenga contará con mayores elementos para un mejor acercamiento a la realidad que se vive en las aulas de preescolar.

Otro tema en el que es conveniente profundizar, es en el grado máximo de estudios de los educadores. De acuerdo con nuestros hallazgos, existe una relación importante entre el grado de estudio y el mejoramiento de la práctica docente. Por lo tanto, un análisis más amplio de esta variable puede arrojar información valiosa que contribuya también en la mejora constante de la labor docente.

El marco teórico es otro elemento en el que se recomienda profundizar, de manera específica en temas relacionados con el proceso de evaluación, puesto que entre las docentes existe desorientación en relación con este rubro de la educación, se considera relevante adentrarse aún más en la teoría que enmarca la evaluación cualitativa. Esto podría ser un elemento que impulse la realización de futuras investigaciones, debido a la necesidad apremiante que existe en educación preescolar, de contar con información precisa, adecuada, pertinente y efectiva en relación a la identificación del avance de los alumnos.

En la presente investigación, por medio del cuestionario, recolectamos algunos datos que se orientaron a conocer el contexto profesional de las docentes. Esta información contribuyó en gran medida a un mejor entendimiento y análisis de la práctica en las aulas de preescolar. Aún así, con efecto de contar con más elementos para enriquecer nuestro análisis, se recomienda profundizar también en otros aspectos de carácter más personal, que proporcionen a su vez referencias para poder establecer relaciones entre esas variables y la práctica docente. De este modo, datos acerca del estado civil, número de hijos, tiempo que recorre para llegar al lugar de

trabajo y grado de satisfacción con su profesión, complementarían y enriquecerían los resultados así como el análisis de los mismos.

5.2 Aplicación práctica de los resultados

Los resultados obtenidos en esta investigación son sin duda valiosos, cada hallazgo encontrado representa una gran oportunidad para mejorar la práctica en las aulas de las distintas instituciones públicas y/o privadas que atienden nivel preescolar.

Es por esto que se buscará en primera instancia, que este trabajo llegue a la Secretaría de Educación de Nuevo León, toda vez que este estudio se centró en este Estado y en la práctica de sus educadores, sería pertinente que las autoridades educativas correspondientes puedan conocer la perspectiva docente en torno al proceso de evaluación en educación preescolar, esto con el propósito de enriquecer las estrategias de mejora que se implementan de manera periódica en este nivel educativo.

Existen también instituciones de carácter privado que pueden beneficiarse de los resultados de esta investigación, en Nuevo León existen numerosas organizaciones que ofrecen servicios educativos de nivel preescolar, y que pueden estar interesados en conocer los hallazgos de este trabajo de indagación.

Otro uso práctico para el resultado de este trabajo, es que esta investigación llegue a manos de los interesados por medio de la publicación de la misma, motivo por el cual se buscará que este documento se divulgue ya sea de manera impresa a través de editoriales interesadas o en su versión electrónica en plataformas digitales o revistas educativas.

Es conveniente comentar, que son pocas las investigaciones que se han realizado en torno a la evaluación en educación preescolar, la perspectiva docente que abordamos en la nuestra,

proporciona elementos singulares que pueden ser aprovechados por quienes se interesen en seguir mejorando los procesos educativos en este peldaño de la educación.

Para concluir esta investigación, debemos destacar que el fuerte impacto que la palabra *evaluar* genera entre los integrantes de la comunidad educativa de preescolar ocasionó que el acercamiento e interacción con las docentes y directivos de los planteles para la recolección de datos, representara un desafío de grandes proporciones, esto, debido a las experiencias (en momentos no muy gratas) que los docentes han tenido en este sentido. Llevar a cabo este estudio en el tema de la evaluación en un contexto donde predominan principios cualitativos que son inherentes a la educación preescolar, nos permitió Ya en este momento de nuestra investigación, podemos mencionar que todos los esfuerzos, y las dificultades dificultad que se presentaron en el desarrollo de este trabajo, fueron recompensados en lo sucesivo con la conclusión de este trabajo de investigación.

Muchos son los retos que enfrentan la educación en México, en particular, la educación básica como primera etapa formativa de los muchos mexicanos que aspiran a mejorar su calidad de vida. Por lo anterior, la investigación en todos sus niveles es necesaria para seguir en el camino de la mejora de los procesos educativos. La presente investigación que enfocamos en el contexto de la educación preescolar, lleva esta misma intención de mejora, esta investigación que se realizó con mucho entusiasmo, esfuerzo y satisfacción, es una pequeña pero muy significativa contribución a la educación de miles de niños que día a día construyen su futuro en las aulas de nuestro sistema educativo.

REFERENCIAS

- Álvarez, J. (2003) *La evaluación a examen*. Miño y Dávila. Madrid, 2003
- Arteaga, C., (2012). *Pensamiento y práctica de los grandes educadores mexicanos*. SEP. México.
- Barrera, E., (2009). *La educación Preescolar en México*. Centro de Estudios sociales, Boletín No. 7.
- Bassedas, E. Huguet, T. Solé, I. (1998) *Aprender y enseñar educación infantil* Ed. Graó, Barcelona, España.
- Bisquerra, R. (1992). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: P.P.U.
- Canales, A., (2007) *Evaluación educativa: la oportunidad y el desafío Reencuentro*, núm. 48, abril, 2007, pp. 40-46. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, Distrito Federal, México.
- Cohen, Manion y Morrison (2007). *Research Methods in Education*. Routledge. London
- Comisión de las Comunidades Europeas, (2007) *Estrategia europea sobre problemas de salud relacionados con la alimentación, el sobrepeso y la obesidad*. Bruselas. Bélgica.
- Diez, P. (2007) *la evaluación como instrumento de aprendizaje. Técnicas y estrategias*. Ministerio de educación y ciencia, España.
- Egan, K.,(1991) *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Ediciones Morata, Madrid, España.
- Elvir, A., Asensio, C. (2006) *La atención y educación de la primera infancia en Centroamérica: desafíos y perspectivas*. UNESCO.
- Escobar, Faviola, *Importancia de la educación inicial a partir de la mediación de los procesos cognitivos para el desarrollo humano integral*. Laurus 2006. Disponible en: www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102112> ISSN 1315-883X
- Frías-Navarro, D. (2011). *Técnica estadística y diseño de investigación*. Valencia, España. Palmero Ediciones.
- Instituto Nacional Para la Evaluación de la Educación (INEE), (2010). *La Educación Preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje*.
- Jackson, P.W (2001). *La vida en las aulas*. Sexta edición. Madrid. Morata.

Kielmann, K., Cataldo, F. and Seeley, J. (2012). *Introduction to Qualitative Research Methodology: A Training Manual*, disponible en : <http://www.dfid.gov.uk/R4D/Output/188391/Default.aspx>

Kumar, J. & Singh, P. (2015). *Fundamentals of Research Methodology. Problems and Prospects*. Nueva Dehli, India.

Likert, R. "A technique for the measurement of attitudes," *Archives of Psychology*, vol. 22, no. 140.

Marín, R., Guzmán, I. y Castro, G. (2012). *Diseño y validación de un instrumento para la evaluación de competencias en preescolar*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, en <http://redie.uabc.mx/vol14no1/contenido-maringuzmanc.html>

Morán, P., (2007) Hacia una evaluación cualitativa en el aula. Reencuentro. Análisis de problemas universitarios. Disponible en www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004802

Organización Internacional del Trabajo (2012). *Un buen comienzo: La educación y los educadores de la primera infancia*. Informe para el debate en el Foro de diálogo mundial sobre las condiciones del personal de la educación de la primera infancia. Ginebra.

Ornelas, C. (2013). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México. Fondo de cultura económica.

Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (pp. 169-186). Beverly Hills, CA: Sage.

Picado., M. (2002) ¿Cómo podría delinearse una evaluación cualitativa? Revista de Ciencias Sociales Disponible en: www.redalyc.org/articulo.oa?id=15309705

Rivera, L. y Guerra, M. (2005) *Retos de la educación preescolar obligatoria en México: la transformación del modelo de supervisión escolar*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Disponible en: www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130150

Roldán, L. (2005). *Elementos para evaluar planes de estudio en la educación superior*. Revista Educación. Disponible en: www3.redalyc.org/articulo.oa?id=44029111

Runge, A. (2012). *El pensamiento pedagógico y didáctico de Juan Amós Comenio: su papel en la pansofíatriádica*. Revista electrónica: *Pedagogía y saberes*. Disponible en: <http://www.pedagogica.edu.co/index.php>

Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. Ed. McGraw Hill. España.

Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. R., & Nores, M. (2005). *Lifetime effects: The High/Scope Perry Preschool study through age 40*. Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation.

Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. SEP. México.

Secretaría de Educación Pública (2011). *Programa de estudio 2011, guía para la educadora*. SEP. México.

Seefeldt, C., Wasik, B., (2005). *Preescolar: los pequeños van a la escuela*. Pearson. México.

Selltiz, C., Jahoda, M., Deutsch, M. y Cook, S. W. (1985). *Métodos de investigación en las relaciones sociales* (8a. ed.) Ed. Rialp. Madrid.

Slentz, K. (2008) *A Guide to Assessment in Early Childhood: Infancy to Age Eight*. Washington State Office of Superintendent of Public Instruction.

Vanclay, F. (2012) *Guidance for the design of qualitative case study evaluation. A short report*. Department of Cultural Geography, University of Groningen.

ANEXOS

Anexo 1. Propósitos de la educación preescolar

La SEP (2017), destaca que el reconocimiento de la diversidad social, lingüística y cultural que existe en nuestro país, así como de las características individuales de los niños, son el fundamento para establecer los propósitos de la educación preescolar cuyo logro será posible mediante la intervención sistemática de la educadora. Se espera que en su tránsito por la educación preescolar en cualquier modalidad —general, indígena o comunitaria—, los niños vivan experiencias que contribuyan a sus procesos de desarrollo y de aprendizaje, y que gradualmente:

- Adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna; mejoren su capacidad de escucha y enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas; desarrollen interés y gusto por la lectura, usen diversos tipos de texto y sepan para qué sirven, se inicien en la práctica de la escritura y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura.
- Usen el razonamiento matemático en situaciones diversas que demanden utilizar el conteo y los primeros números; comprendan las relaciones entre los datos de un problema y usen procedimientos propios para resolverlos; reconozcan atributos, comparen y midan la longitud de objetos y la capacidad de recipientes, así como que reconozcan el orden temporal de diversos sucesos y ubiquen objetos en el espacio.
- Se interesen en la observación de los seres vivos y descubran características que comparten; describan, se planteen preguntas, comparen, registren información y elaboren explicaciones sobre procesos que observen y sobre los que puedan experimentar para poner a prueba sus ideas; adquieran actitudes favorables hacia el cuidado del medioambiente.

- Se apropien de los valores y principios necesarios para la vida en sociedad, reconociendo que las personas tenemos atributos culturales distintos, y actúen con base en el respeto a las características y los derechos de los demás, el ejercicio de responsabilidades, la justicia y la tolerancia, el reconocimiento y aprecio a la diversidad lingüística, cultural, étnica y de género.
- Desarrollen un sentido positivo de sí mismos y aprendan a regular sus emociones, a trabajar en colaboración, a valorar sus logros individuales y colectivos, a resolver conflictos mediante el diálogo y a respetar las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella, actuando con iniciativa, autonomía y disposición para aprender.
- Usen la imaginación y la fantasía, la iniciativa y la creatividad para expresarse por medio de los lenguajes artísticos (música, artes visuales, danza y teatro) y conozcan manifestaciones artísticas y culturales de su entorno y de otros contextos.
- Tomen conciencia de las posibilidades de expresión, movimiento, control y equilibrio de su cuerpo, así como de sus limitaciones; practiquen acciones de salud individual y colectiva para preservar y promover una vida saludable. (SEP, 2017:157)

Anexo 2. Aprendizajes esperados en preescolar

2.1 Pensamiento matemático

7. APRENDIZAJES ESPERADOS PARA PREESCOLAR

PENSAMIENTO MATEMÁTICO. PREESCOLAR		
ORGANIZADOR CURRICULAR 1	Organizador curricular 2	Aprendizajes esperados
NÚMERO, ÁLGEBRA Y VARIACIÓN	Número	<ul style="list-style-type: none"> • Resuelve problemas a través del conteo y con acciones sobre las colecciones. • Cuenta colecciones no mayores a 20 elementos. • Comunica de manera oral y escrita los números del 1 al 10 en diversas situaciones y de diferentes maneras, incluida la convencional. • Compara, iguala y clasifica colecciones con base en la cantidad de elementos. • Relaciona el número de elementos de una colección con la sucesión numérica escrita, del 1 al 30. • Identifica algunas relaciones de equivalencia entre monedas de \$1, \$2, \$5 y \$10 en situaciones reales o ficticias de compra y venta. • Identifica algunos usos de los números en la vida cotidiana y entiende qué significan.
	Ubicación espacial	<ul style="list-style-type: none"> • Ubica objetos y lugares cuya ubicación desconoce, a través de la interpretación de relaciones espaciales y puntos de referencia.
	Figuras y cuerpos geométricos	<ul style="list-style-type: none"> • Reproduce modelos con formas, figuras y cuerpos geométricos. • Construye configuraciones con formas, figuras y cuerpos geométricos.
	Magnitudes y medidas	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica la longitud de varios objetos a través de la comparación directa o mediante el uso de un intermediario. • Compara distancias mediante el uso de un intermediario. • Mide objetos o distancias mediante el uso de unidades no convencionales. • Identifica varios eventos de su vida cotidiana y dice el orden en que ocurren. • Usa expresiones temporales y representaciones gráficas para explicar la sucesión de eventos. • Usa unidades no convencionales para medir la capacidad con distintos propósitos.
ANÁLISIS DE DATOS	Recolección y representación de datos	<ul style="list-style-type: none"> • Contesta preguntas en las que necesite recabar datos; los organiza a través de tablas y pictogramas que interpreta para contestar las preguntas planteadas.

2.2 Lenguaje y comunicación

7. APRENDIZAJES ESPERADOS PARA PREESCOLAR

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN. PREESCOLAR		
ORGANIZADOR CURRICULAR 1	Organizador curricular 2	Aprendizajes esperados
ORALIDAD	Conversación	<ul style="list-style-type: none"> Solicita la palabra para participar y escucha las ideas de sus compañeros. Expresa con eficacia sus ideas acerca de diversos temas y atiende lo que se dice en interacciones con otras personas.
	Narración	<ul style="list-style-type: none"> Narra anécdotas, siguiendo la secuencia y el orden de las ideas, con entonación y volumen apropiado para hacerse escuchar y entender.
	Descripción	<ul style="list-style-type: none"> Menciona características de objetos y personas que conoce y observa.
	Explicación	<ul style="list-style-type: none"> Explica cómo es, cómo ocurrió o cómo funciona algo, ordenando las ideas para que los demás comprendan. Responde a por qué o cómo sucedió algo en relación con experiencias y hechos que comenta. Argumenta por qué está de acuerdo o en desacuerdo con ideas y afirmaciones de otras personas. Da instrucciones para organizar y realizar diversas actividades en juegos y para armar objetos.
	Reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural	<ul style="list-style-type: none"> Conoce palabras y expresiones que se utilizan en su medio familiar y localidad, y reconoce su significado. Identifica algunas diferencias en las formas de hablar de la gente.
ESTUDIO	Empleo de acervos impresos y digitales	<ul style="list-style-type: none"> Explica las razones por las que elige un material de su interés, cuando explora los acervos. Expresa su opinión sobre textos informativos leídos en voz alta por otra persona.
	Búsqueda, análisis y registro de información	<ul style="list-style-type: none"> Explica al grupo ideas propias sobre algún tema o suceso, apoyándose en materiales consultados.
	Intercambio oral y escrito de información	<ul style="list-style-type: none"> Expresa ideas para construir textos informativos. Comenta e identifica algunas características de textos informativos.
LITERATURA	Producción, interpretación e intercambio de narraciones	<ul style="list-style-type: none"> Narra historias que le son familiares, habla acerca de los personajes y sus características, de las acciones y los lugares donde se desarrollan. Comenta, a partir de la lectura que escucha de textos literarios, ideas que relaciona con experiencias propias o algo que no conocía. Describe personajes y lugares que imagina al escuchar cuentos, fábulas, leyendas y otros relatos literarios. Cuenta historias de invención propia y expresa opiniones sobre las de otros compañeros. Construye colectivamente narraciones con la expresión de las ideas que quiere comunicar por escrito y que dicta a la educadora. Expresa gráficamente narraciones con recursos personales.
	Producción, interpretación e intercambio de poemas y juegos literarios	<ul style="list-style-type: none"> Aprende poemas y los dice frente a otras personas. Identifica la rima en poemas leídos en voz alta. Dice rimas, canciones, trabalenguas, adivinanzas y otros juegos del lenguaje. Construye colectivamente rimas sencillas.
	Producción, interpretación e intercambio de textos de la tradición oral	<ul style="list-style-type: none"> Dice relatos de la tradición oral que le son familiares.
PARTICIPACIÓN SOCIAL	Uso de documentos que regulan la convivencia	<ul style="list-style-type: none"> Escribe su nombre con diversos propósitos e identifica el de algunos compañeros. Identifica su nombre y otros datos personales en diversos documentos.
	Análisis de medios de comunicación	<ul style="list-style-type: none"> Comenta noticias que se difunden en periódicos, radio, televisión y otros medios.
	Producción e interpretación de una diversidad de textos cotidianos	<ul style="list-style-type: none"> Interpreta instructivos, cartas, recados y señalamientos. Escribe instructivos, cartas, recados y señalamientos utilizando recursos propios. Produce textos para informar algo de interés a la comunidad escolar o a los padres de familia.

2.3 Exploración y comprensión del mundo natural y social

7. APRENDIZAJES ESPERADOS PARA PREESCOLAR

EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL. PREESCOLAR		
ORGANIZADOR CURRICULAR 1	Organizador curricular 2	Aprendizajes esperados
MUNDO NATURAL	Exploración de la naturaleza	<ul style="list-style-type: none"> •Obtiene, registra, representa y describe información para responder dudas y ampliar su conocimiento en relación con plantas, animales y otros elementos naturales. •Comunica sus hallazgos al observar seres vivos, fenómenos y elementos naturales, utilizando registros propios y recursos impresos. •Describe y explica las características comunes que identifica entre seres vivos y elementos que observa en la naturaleza. •Experimenta con objetos y materiales para poner a prueba ideas y supuestos.
	Cuidado de la salud	<ul style="list-style-type: none"> •Practica hábitos de higiene personal para mantenerse saludable. •Conoce medidas para evitar enfermedades. •Reconoce la importancia de una alimentación correcta y los beneficios que aporta al cuidado de la salud. •Atiende reglas de seguridad y evita ponerse en peligro al jugar y realizar actividades en la escuela. •Identifica zonas y situaciones de riesgo a los que puede estar expuesto en la escuela, la calle y el hogar.
	Cuidado del medioambiente	<ul style="list-style-type: none"> •Indaga acciones que favorecen el cuidado del medioambiente. •Identifica y explica algunos efectos favorables y desfavorables de la acción humana sobre el medioambiente. •Participa en la conservación del medioambiente y propone medidas para su preservación, a partir del reconocimiento de algunas fuentes de contaminación del agua, aire y suelo.
CULTURA Y VIDA SOCIAL	Interacciones con el entorno social	<ul style="list-style-type: none"> •Reconoce y valora costumbres y tradiciones que se manifiestan en los grupos sociales a los que pertenece. •Conoce en qué consisten las actividades productivas de su familia y su aporte a la localidad. •Explica los beneficios de los servicios con que se cuenta en su localidad. •Comenta cómo participa en conmemoraciones cívicas y tradicionales.
	Cambios en el tiempo	<ul style="list-style-type: none"> •Explica algunos cambios en costumbres y formas de vida en su entorno inmediato, usando diversas fuentes de información. •Explica las transformaciones en los espacios de su localidad con el paso del tiempo, a partir de imágenes y testimonios.

Anexo 3. Perfil docente de educación preescolar

Dimensiones, parámetros e indicadores

3.1 Dimensión 1



Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica. Ciclo Escolar 2017-2018
PERFIL, PARÁMETROS E INDICADORES PARA DOCENTES Y TÉCNICOS DOCENTES

EDUCACIÓN PREESCOLAR

Dimensión del perfil	Parámetros	Indicadores
1 Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender	1.1 Reconoce los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos.	1.1.1 Identifica los aspectos fundamentales de los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos del nivel educativo.
		1.1.2 Reconoce la influencia del entorno familiar, social y cultural en los procesos de aprendizaje de los alumnos.
		1.1.3 Reconoce que la atención a las necesidades e intereses de los alumnos en la escuela favorecen el aprendizaje.
	1.2 Identifica los propósitos educativos y los enfoques didácticos de la educación preescolar.	1.2.1 Identifica el sentido formativo de los propósitos educativos de la educación.
		1.2.2 Identifica los aspectos esenciales del enfoque didáctico de cada campo formativo.
		1.2.3 Reconoce formas de intervención docente acordes con los enfoques didácticos, como partir de lo que saben los alumnos, la discusión colectiva y la interacción entre ellos para favorecer el aprendizaje.
	1.3 Reconoce los contenidos del currículo vigente.	1.2.4 Identifica formas de interacción que favorecen el aprendizaje de los alumnos.
		1.3.1 Identifica los contenidos del currículo vigente en educación preescolar.
		1.3.2 Identifica aspectos esenciales de los campos del conocimiento en que se inscriben los contenidos educativos.

3.2 Dimensión 2

Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica. Ciclo Escolar 2017-2018
PERFIL, PARÁMETROS E INDICADORES PARA DOCENTES Y TÉCNICOS DOCENTES



SEP

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

EDUCACIÓN PREESCOLAR

Dimensión del perfil	Parámetros	Indicadores
2 Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente	2.1 Define formas de organizar la intervención docente para el diseño y el desarrollo de situaciones de aprendizaje.	2.1.1 Identifica situaciones didácticas para el aprendizaje de los contenidos, de acuerdo con el enfoque de cada campo formativo y las características de los alumnos, incluyendo las relacionadas con la interculturalidad y las necesidades educativas especiales.
		2.1.2 Identifica diversas formas de organizar a los alumnos de acuerdo con la finalidad de las actividades.
		2.1.3 Identifica actividades que impliquen a los alumnos desarrollar habilidades cognitivas como: pensar, expresar ideas propias, observar, explicar, buscar soluciones, preguntar e imaginar.
		2.1.4 Selecciona los materiales y recursos adecuados para propiciar aprendizajes, incluyendo el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.
	2.2 Determina cuándo y cómo diversificar estrategias didácticas.	2.2.1 Distingue estrategias para lograr que los alumnos se involucren en las situaciones de aprendizaje.
		2.2.2 Determina cuándo y cómo utilizar alternativas didácticas variadas para brindar a los alumnos una atención diferenciada.
	2.3 Determina estrategias de evaluación del proceso educativo con fines de mejora.	2.3.1 Reconoce el sentido formativo de la evaluación.
		2.3.2 Identifica el tipo de instrumentos que requiere para recabar información sobre el desempeño de los alumnos.
		2.3.3 Valora los aprendizajes de los alumnos, a partir del análisis de sus producciones, para definir una intervención didáctica pertinente.
		2.3.4 Ejemplifica cómo la evaluación formativa contribuye al mejoramiento de la intervención docente.
	2.4 Determina acciones para la creación de ambientes favorables para el aprendizaje en el aula y en la escuela.	2.4.1 Distingue acciones e interacciones para promover en el aula y en la escuela un clima de confianza en el que se favorecen el diálogo, el respeto mutuo y la inclusión.
		2.4.2 Determina formas de organizar los espacios del aula y la escuela para que sean lugares seguros y con condiciones propicias para el aprendizaje de todos los alumnos.
		2.4.3 Identifica acciones para establecer una relación afectiva y respetuosa con los alumnos como: el interés por lo que piensan, expresan y hacen, el fomento de la solidaridad y la participación de todos.
		2.4.4 Determina formas de utilizar el tiempo escolar en actividades con sentido formativo para todos los alumnos.

3.3 Dimensión 3



Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica. Ciclo Escolar 2017-2018
PERFIL, PARÁMETROS E INDICADORES PARA DOCENTES Y TÉCNICOS DOCENTES

EDUCACIÓN PREESCOLAR

Dimensión del perfil	Parámetros	Indicadores
3 Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje	3.1 Explica la finalidad de la reflexión sistemática sobre la propia práctica profesional.	3.1.1 Identifica que la reflexión sistemática sobre la práctica implica el análisis del desempeño docente y la revisión de creencias y saberes sobre el trabajo educativo.
		3.1.2 Reconoce que la reflexión sistemática sobre la práctica contribuye a la toma de decisiones para la mejora del trabajo cotidiano.
		3.1.3 Reconoce que el análisis de la práctica docente con fines de mejora se favorece mediante el trabajo entre pares.
		3.1.4 Identifica referentes teóricos para el análisis de su práctica docente con el fin de mejorarla.
	3.2 Considera al estudio y al aprendizaje profesional como medios para la mejora de la práctica educativa.	3.2.1 Reconoce que requiere de formación continua para mejorar su práctica docente.
		3.2.2 Identifica acciones para incorporar nuevos conocimientos y experiencias a la práctica docente.
		3.2.3 Reconoce la importancia de promover y participar en redes de colaboración para fortalecer su desarrollo profesional.
		3.2.4 Identifica estrategias para la búsqueda de información que oriente su aprendizaje profesional.
		3.2.5 Utiliza diferentes tipos de textos para orientar su práctica educativa.
		3.2.6 Reconoce el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como un medio para su profesionalización.
	3.3 Se comunica eficazmente con sus colegas, los alumnos y sus familias.	3.3.1 Se comunica oralmente con todos los actores educativos (dialoga, argumenta, explica, narra, describe de manera clara y coherente).
		3.3.2 Se comunica por escrito con todos los actores educativos (dialoga, argumenta, explica, narra, describe de manera clara y coherente).
		3.3.3 Reconoce cuándo es necesario acudir a otros profesionales de la educación para asegurar el bienestar de los alumnos y su aprendizaje.
		3.3.4 Comunica información pertinente para su práctica educativa mediante el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación.

3.4 Dimensión 4

Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica. Ciclo Escolar 2017-2018
PERFIL, PARÁMETROS E INDICADORES PARA DOCENTES Y TÉCNICOS DOCENTES



SEP

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

EDUCACIÓN PREESCOLAR

Dimensión del perfil	Parámetros	Indicadores
4 Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos	4.1 Reconoce que la función docente debe ser ejercida con apego a los fundamentos legales, los principios filosóficos y las finalidades de la educación pública mexicana.	4.1.1 Relaciona los principios filosóficos de la educación en México con el trabajo cotidiano del aula y de la escuela. 4.1.2 Identifica características de la organización del sistema educativo mexicano. 4.1.3 Reconoce cómo hacer efectivo, en el trabajo cotidiano del aula y de la escuela, el derecho de toda persona para acceder a una educación de calidad, y para permanecer en la escuela y concluir oportunamente sus estudios. 4.1.4 Identifica como uno de los principios de la función docente el respeto a los derechos humanos y los derechos de las niñas, niños y adolescentes.
	4.2 Determina acciones para establecer un ambiente de inclusión y equidad, en el que todos los alumnos se sientan respetados, apreciados, seguros y con confianza para aprender.	4.2.1 Reconoce como una responsabilidad ética y profesional asegurar que todos los alumnos aprendan. 4.2.2 Reconoce las características de una intervención docente que contribuyen a eliminar y/o minimizar las barreras para el aprendizaje que pueden enfrentar los alumnos. 4.2.3 Distingue acciones que promueven, entre los integrantes de la comunidad escolar, actitudes de compromiso, colaboración, solidaridad y equidad de género. 4.2.4 Determina acciones para establecer, en conjunto con los alumnos, reglas claras y justas en el aula y en la escuela, acordes con la edad y las características de los alumnos, que incluyan la perspectiva de género y de no discriminación. 4.2.5 Identifica acciones para favorecer la inclusión y la equidad, y evitar la reproducción de estereotipos en el aula y en la escuela.
	4.3 Reconoce la importancia de que el docente tenga altas expectativas sobre el aprendizaje de todos sus alumnos.	4.3.1 Identifica de qué modo las expectativas del docente sobre el aprendizaje de los alumnos influyen en los resultados educativos. 4.3.2 Reconoce que todos los alumnos tienen capacidades para aprender al apreciar sus conocimientos, estrategias y ritmos de aprendizaje. 4.3.3 Identifica situaciones que fomentan altas expectativas de aprendizaje en los alumnos.
	4.4 Reconoce el sentido de la intervención docente para asegurar la integridad de los alumnos en el aula y en la escuela, y un trato adecuado a su edad.	4.4.1 Identifica formas de intervención y de interacción que deben estar presentes en el trabajo cotidiano del docente para asegurar la integridad de los alumnos en el aula y en la escuela. 4.4.2 Distingue formas de dirigirse a las niñas y los niños de educación preescolar para propiciar una comunicación cordial, respetuosa y eficaz con ellos, así como para mantener la disciplina. 4.4.3 Reconoce las implicaciones que tiene el comportamiento del docente en la integridad y el desarrollo de los alumnos. 4.4.4 Distingue las conductas específicas que indican que un alumno se encuentra en situación de abuso o maltrato infantil. 4.4.5 Reconoce cómo intervenir en casos de abuso o maltrato infantil.

3.5 Dimensión 5



SEP

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica. Ciclo Escolar 2017-2018

PERFIL, PARÁMETROS E INDICADORES PARA DOCENTES Y TÉCNICOS DOCENTES

EDUCACIÓN PREESCOLAR

Dimensión del perfil	Parámetros	Indicadores
5 Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad	5.1 Distingue los factores asociados a la gestión escolar que contribuyen a la calidad de los resultados educativos.	5.1.1 Identifica la influencia de la organización y el funcionamiento de la escuela en la calidad de los resultados educativos.
		5.1.2 Identifica los elementos básicos para realizar diagnósticos de los problemas que afectan los resultados educativos: el trabajo de aula, la organización y el funcionamiento de la escuela, y la relación con las familias.
		5.1.3 Identifica habilidades y actitudes docentes para superar, con la comunidad educativa, los problemas de la escuela que afectan los resultados en el aprendizaje.
		5.1.4 Reconoce la importancia del cuidado de los espacios escolares y su influencia en la formación de los alumnos.
		5.1.5 Identifica los elementos de la Ruta de Mejora Escolar.
		5.1.6 Reconoce la contribución de la Ruta de Mejora Escolar al logro de la calidad educativa.
	5.2 Reconoce acciones para aprovechar los apoyos que brindan padres de familia e instituciones cercanas a la escuela para la mejora de los aprendizajes.	5.2.1 Reconoce las ventajas de trabajar con diversas instituciones para propiciar mejores aprendizajes en los alumnos.
		5.2.2 Identifica acciones para establecer una relación de colaboración y diálogo con las familias de los alumnos mediante acuerdos y compromisos que las involucren en la tarea educativa de la escuela.
	5.3 Reconoce las características culturales y lingüísticas de la comunidad, y su vínculo con la práctica educativa.	5.3.1 Distingue acciones que pueden realizarse desde el aula y desde la escuela para fortalecer la identidad cultural de los alumnos.
		5.3.2 Identifica los rasgos socioculturales y lingüísticos de la comunidad para mejorar su trabajo en el aula, la organización y el funcionamiento de la escuela y la relación con las familias.
		5.3.3 Identifica formas de expresión cultural con las que interactúan los alumnos para orientar el trabajo educativo.

Anexo 4. Cuestionario



Secretaría
de Educación
Nuevo León
GOBIERNO DEL ESTADO



UANL
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

CUESTIONARIO PARA DOCENTES DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

Sexo ☐ H ☐ M Edad: _____ Años completos de experiencia docente: _____
 Grado máximo de estudios: _____ Con título ☐ Pasante ☐
 Grado que atiende: _____ Turno de trabajo: _____ No. de alumnos: _____
 Municipio donde labora: _____ Sostenimiento: Federal ☐ Estatal ☐

Instrucciones: Por favor responda a las siguientes preguntas señalando con una "X" la que de acuerdo a su práctica docente, considere la más adecuada. Los datos recabados serán tratados de manera confidencial y contribuirán a la mejora de los servicios educativos de Educación Preescolar.

I. Herramientas de evaluación

¿Con qué frecuencia utiliza usted el Portafolio de evidencias para evaluar el avance de sus alumnos?

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ A veces ☐ Rara vez ☐ Nunca

¿Con qué frecuencia utiliza usted el registro de observaciones para evaluar el avance de sus alumnos?

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ A veces ☐ Rara vez ☐ Nunca

¿Con qué frecuencia utiliza usted la Lista de cotejo para evaluar el avance de sus alumnos?

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ A veces ☐ Rara vez ☐ Nunca

¿Con qué frecuencia utiliza usted las Rúbricas para evaluar el avance de sus alumnos?

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ A veces ☐ Rara vez ☐ Nunca

¿Con qué frecuencia utiliza usted el Expediente del alumno para evaluar el avance de sus alumnos?

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ A veces ☐ Rara vez ☐ Nunca

¿Con qué frecuencia utiliza usted el Diario de trabajo para evaluar el avance de sus alumnos?

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ A veces ☐ Rara vez ☐ Nunca

Señale la herramienta de evaluación que considere de mayor practicidad en su diseño

☐ Portafolios de evidencia ☐ Registro de observación ☐ Lista de cotejo
☐ Rúbricas ☐ Expediente del alumno ☐ Diario de trabajo

Señale la herramienta de evaluación que considere de mayor practicidad en su implementación

☐ Portafolios de evidencia ☐ Registro de observación ☐ Lista de cotejo
☐ Rúbricas ☐ Expediente del alumno ☐ Diario de trabajo

Señale la herramienta de evaluación que representa mayor dificultad para su diseño

☐ Portafolios de evidencia ☐ Registro de observación ☐ Lista de cotejo
☐ Rúbricas ☐ Expediente del alumno ☐ Diario de trabajo

Señale la herramienta de evaluación que representa mayor dificultad para su implementación

☐ Portafolios de evidencia ☐ Registro de observación ☐ Lista de cotejo
☐ Rúbricas ☐ Expediente del alumno ☐ Diario de trabajo

Señale la herramienta de evaluación que considere más efectiva para evaluar el avance de sus alumnos.

☐ Portafolios de evidencia ☐ Guía de observación ☐ Lista de cotejo
☐ Rúbricas ☐ Expediente del alumno ☐ Diario de clase

¿Con qué frecuencia recibe retroalimentación por parte de las autoridades educativas acerca de las herramientas de evaluación que implementa en el aula?

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ A veces ☐ Rara vez ☐ Nunca

II. Intervención docente

Las asesorías y actualización docente que he recibido contribuyen a mejorar mi práctica docente y el aprendizaje de mis alumnos

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ A veces ☐ Rara vez ☐ Nunca

Los recursos didácticos con los que cuento en el aula contribuyen a mejorar mi práctica docente y el aprendizaje de mis alumnos

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ A veces ☐ Rara vez ☐ Nunca

El número de alumnos que atiendo contribuye a mejorar mi práctica docente y el aprendizaje de mis alumnos

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ A veces ☐ Rara vez ☐ Nunca

¿En qué medida cuenta usted con el apoyo de los padres de familia para contribuir a la mejora de los aprendizajes de los alumnos?

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ A veces ☐ Rara vez ☐ Nunca

El apoyo que recibo de las autoridades educativas contribuye a mejorar mi práctica docente y el aprendizaje de mis alumnos

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ A veces ☐ Rara vez ☐ Nunca

La situación familiar que viven mis alumnos impacta en mi práctica docente y en el logro de los aprendizajes esperados?

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ A veces ☐ Rara vez ☐ Nunca

El contexto socioeconómico de mis alumnos impacta en mi práctica docente y en su aprendizaje.

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ A veces ☐ Rara vez ☐ Nunca

¿Con qué frecuencia recibe retroalimentación por parte de las autoridades educativas acerca de su práctica docente en el aula?

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ A veces ☐ Rara vez ☐ Nunca

III. Diseño de situaciones de aprendizaje

¿En qué medida utiliza usted el programa de estudio para diseñar sus actividades de aprendizaje que implementa en el aula?

☐ Mucho ☐ Bastante ☐ Algo ☐ Poco ☐ Nada

¿En qué medida utiliza usted bibliografía especializada para diseñar las situaciones de aprendizaje que implementa en el aula?

☐ Mucho ☐ Bastante ☐ Algo ☐ Poco ☐ Nada

¿En qué medida utiliza usted plataformas digitales especializadas para diseñar las situaciones de aprendizaje que implementa en el aula?

☐ Mucho ☐ Bastante ☐ Algo ☐ Poco ☐ Nada

¿En qué medida se apoya en el intercambio de experiencias para diseñar las situaciones de aprendizaje que implementa en el aula?

☐ Mucho ☐ Bastante ☐ Algo ☐ Poco ☐ Nada

¿En qué medida se apoya en páginas de internet para el diseño de sus situaciones de aprendizaje?

☐ Mucho ☐ Bastante ☐ Algo ☐ Poco ☐ Nada

¿Con qué frecuencia evalúa la efectividad de las situaciones de aprendizaje que implementa en el aula?

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ A veces ☐ Rara vez ☐ Nunca

IV. Asesoría y actualización docente

¿Con qué frecuencia recibe usted capacitación, asesoría o actualización en el tema de Planeación didáctica?

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ A veces ☐ Rara vez ☐ Nunca

¿Con qué frecuencia recibe usted capacitación, asesoría o actualización en el Diseño e implementación de situaciones de aprendizaje?

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ A veces ☐ Rara vez ☐ Nunca

¿Con qué frecuencia recibe usted capacitación, asesoría o actualización en el tema de Diseño de instrumentos de evaluación?

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ A veces ☐ Rara vez ☐ Nunca

¿Con qué frecuencia la asesoría o actualización recibida ha sido gestionada por su cuenta?

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ A veces ☐ Rara vez ☐ Nunca

¿Cuál de los siguientes aspectos considera usted que es su fortaleza?

☐ Planeación didáctica ☐ Diseño e implementación de actividades de aprendizaje
☐ Diseño de instrumentos Evaluación ☐ Ninguno ☐ Todos los anteriores

¿En cuál de los siguientes campos considera usted que necesita más apoyo para seguir mejorando su práctica docente?

☐ Planeación didáctica ☐ Diseño e implementación de actividades de aprendizaje
☐ Diseño de instrumentos Evaluación ☐ Todos los anteriores

V. Programa de estudio

La libertad que ofrece el programa de estudio para seleccionar el orden de los contenidos y su abordaje, facilita mi labor docente dentro del aula

☐ Totalmente de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ Ni de acuerdo ni en desacuerdo
☐ En desacuerdo ☐ Totalmente en desacuerdo

La libertad que otorga el programa de estudio para diseñar, implementar y evaluar las actividades de aprendizaje en el aula, facilita mi labor docente

☐ Totalmente de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ Ni de acuerdo ni en desacuerdo
☐ En desacuerdo ☐ Totalmente en desacuerdo

La libertad que otorga el programa de estudio facilita mi planeación didáctica

☐ Totalmente de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ Ni de acuerdo ni en desacuerdo
☐ En desacuerdo ☐ Totalmente en desacuerdo

La libertad que le ofrece el programa de estudio facilita el diseño de instrumentos de evaluación para identificar el avance de mis alumnos.

☐ Totalmente de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ Ni de acuerdo ni en desacuerdo
☐ En desacuerdo ☐ Totalmente en desacuerdo

El programa de estudio es adecuado, claro y favorece mi práctica docente

☐ Totalmente de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ Ni de acuerdo ni en desacuerdo
☐ En desacuerdo ☐ Totalmente en desacuerdo

El programa de estudio en general me ayuda a mejorar mi práctica docente en el aula

☐ Totalmente de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ Ni de acuerdo ni en desacuerdo
☐ En desacuerdo ☐ Totalmente en desacuerdo

¿En qué medida considera usted que sus alumnos alcanzarán los aprendizajes esperados al final del ciclo escolar?

☐ Mucho ☐ Bastante ☐ Algo ☐ Poco ☐ Nada

¿En qué medida mi planificación se orienta al cumplimiento de los aprendizajes esperados?

☐ Mucho ☐ Bastante ☐ Algo ☐ Poco ☐ Nada

¿En qué medida mi práctica docente se orienta al cumplimiento de los aprendizajes esperados?

☐ Mucho ☐ Bastante ☐ Algo ☐ Poco ☐ Nada

¿En qué medida el proceso de evaluación que realizo se orienta al cumplimiento de los aprendizajes esperados?

☐ Mucho ☐ Bastante ☐ Algo ☐ Poco ☐ Nada

Comentarios: _____

¡Muchas gracias!

Anexo 5. Guía de observación

GUÍA DE OBSERVACIÓN			
Nombre del plantel: _____		Municipio: _____	
Grado _____	Grupo _____	Número de alumnos _____	Docente: _____
Inicio de la observación: _____		Fin de la observación: _____	

Actividades de inicio de la jornada:


1. _____
2. _____
3. _____

Guía	Observaciones
Inicio de la clase o actividad (vinculación con clases o temas anteriores, repaso de conceptos, etcétera):	
Recursos utilizados durante la clase (hojas de actividades, ejercicios, problemas, material de apoyo, material didáctico, etcétera):	
¿Cómo promueve el docente la participación de los estudiantes?	
¿Cómo recupera los aprendizajes y saberes previos de los estudiantes para comprender el tema?	
Conducta de los estudiantes u otros elementos que hayan influido en el aprendizaje:	
Momentos de evaluación observados	
Herramientas de evaluación utilizadas	
Cierre de la clase o actividad (dejó tareas, el tema se retomará la próxima clase, terminó el tema, hizo una recapitulación o síntesis, etcétera):	

COMENTARIOS

Anexo 6. Oficio de visita técnico-pedagógica

"2017, CENTENARIO DE LAS CONSTITUCIONES"



Secretaría
de Educación
Nuevo León

EXP. 73/2017-2018
OFICIO: DEP/ 138/17-18
ASUNTO: Visita técnico-pedagógica

PROFRA. MARÍA DE JESÚS IRUEGAS ESTRADA
DIRECTORA DEL JARDÍN DE NIÑOS "ROGELIO CANTÚ GÓMEZ"
 Presente.-


Estimada directora

El portador del presente Mtro. Victor Manuel Zamora García, integrante de la Coordinación Pedagógica Curricular de la Dirección de Educación Preescolar, se le ha asignado la tarea de visitar su escuela y recabar información relevante sobre los procesos didácticos e institucionales que en ésta se desarrollan, información de gran valor para esta Dirección, ya que nos permitirá la implementación de acciones y estrategias pertinentes para el nivel. El propósito de su presencia en esta institución es...

Visita técnico – pedagógica

Por lo que le solicitamos de la manera mas atenta, le dé las facilidades necesaria para que cumpla con el objetivo de la misma, agradeciéndole sus atenciones y reiterándole nuestro compromiso con la mejora del aprendizaje de nuestros alumnos. Saludos cordiales y quedo atenta a sus dudas y comentarios.

ATENTAMENTE
"SUFRAGIO EFECTIVO. NO REELECCIÓN"
 Monterrey, Nuevo León, a 28 de noviembre de 2017



Gobierno del Estado de Nuevo León
Secretaría de Educación
Subsecretaría de Educación Preescolar
Dirección de Educación Preescolar

DRA. MARÍA Y SANCHEZ LOZANO
DIRECTORA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR
GOBIERNO DEL ESTADO
CIUDAD DE MONTERREY
JARDIN DE NIÑOS
ROGELIO CANTU GOMEZ
C.C.T. 1533601899
OFICINA REGIONAL DE

29-NOV-2017

c.c.p. Archivo
NSI/mobyjoss

Nuevo León

Dirección de Educación Preescolar
 Avenida 121, Col. Jardines Zapatos, Monterrey, N. L. C.P. 64200. Tel. (81) 2022-5457 (R) 60714177

Anexo 7. Trabajo en SPSS

7.1 análisis de fiabilidad

Análisis de fiabilidad

Escala: TODAS LAS VARIABLES

Resumen del procesamiento de los casos

	N	%
Válidos	150	100.0
Casos Excluidos ^a	0	.0
Total	150	100.0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.785	42

RELIABILITY

```

/VARIABLES=Portafolio Observación Cotejo Rúbricas Expediente Diario Diseño
Implementación difícil diseño Avance difícil implementa Retroalimentación Asesoría
Recursos Cantidad Padres Apoyo Familia Contexto Retro Programa Bibliografía
Plataformas Experiencias Internet Evaluación Planeación Situaciones Instrumentos
Gestión Fortaleza Mejorar Labor Situaciones2 Planeación2 Identificación Programa2
Mejorar2 Alcance Orientación Cumplimiento Conocer
/SCALE ('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.

```

7.2 Vista de variables

Archivo Edición Ver Datos Transformar Analizar Marketing directo Gráficos Utilidades Ventana Ayuda											
	Nombre	Tipo	Anchura	Decimales	Etiqueta	Valores	Perdidos	Columnas	Alineación	Medida	Rol
1	Sexo	Númérico	2	0	Sexo	{1, Femenino}...	Ninguna	8	Centrado	Nominal	Entrada
2	Edad	Númérico	2	0	Edad	{1, Menor de veinticinco}...	Ninguna	8	Centrado	Ordinal	Entrada
3	Experiencia	Númérico	2	0	Años completos de experiencia docente	{1, 1 a 5}...	Ninguna	8	Centrado	Ordinal	Entrada
4	Estudios	Númérico	2	0	Grado máximo de estudios	{1, Licenciatura}...	Ninguna	8	Centrado	Ordinal	Entrada
5	Titulada	Númérico	2	0	Con título	{1, Con título}...	Ninguna	8	Centrado	Nominal	Entrada
6	Turno	Númérico	2	0	Turno de trabajo	{1, Matutino}...	Ninguna	8	Centrado	Nominal	Entrada
7	Grado	Númérico	2	0	Grado que atiende	{1, tercer año}...	Ninguna	8	Centrado	Nominal	Entrada
8	alumnos	Númérico	2	0	Número de alumnos que atiende	{1, menos de 26}...	Ninguna	8	Centrado	Ordinal	Entrada
9	Municipio	Númérico	2	0	Municipio donde labora	{1, Mty}...	Ninguna	8	Centrado	Nominal	Entrada
10	Sostenimiento	Númérico	2	0	Sostenimiento federal o estatal	{1, Federal}...	Ninguna	8	Centrado	Nominal	Entrada
11	Portafolio	Númérico	2	0	¿Con qué frecuencia utiliza usted el portafolio de evidencias para ev...	{1, Nunca}...	Ninguna	8	Centrado	Escala	Entrada
12	Observación	Númérico	2	0	¿Con qué frecuencia utiliza usted el registro de observaciones para ...	{1, Nunca}...	Ninguna	8	Centrado	Escala	Entrada
13	Cotejo	Númérico	2	0	¿Con qué frecuencia utiliza usted la lista de cotejo para evaluar el av...	{1, Nunca}...	Ninguna	8	Centrado	Escala	Entrada
14	Rúbricas	Númérico	2	0	¿Con qué frecuencia utiliza usted las rúbricas para evaluar el avance...	{1, Nunca}...	Ninguna	8	Centrado	Escala	Entrada
15	Expediente	Númérico	2	0	¿Con qué frecuencia utiliza usted el expediente del alumno para eval...	{1, Nunca}...	Ninguna	8	Centrado	Escala	Entrada
16	Diario	Númérico	2	0	¿Con qué frecuencia utiliza usted el diario de trabajo para evaluar el ...	{1, Nunca}...	Ninguna	8	Centrado	Escala	Entrada
17	Diseño	Númérico	2	0	Señale la herramienta de evaluación que considere de mayor practic...	{1, Portafolio de evidenci...	Ninguna	8	Centrado	Nominal	Entrada
18	Implementa...	Númérico	2	0	Señale la herramienta de evaluación que considere de mayor practic...	{1, Portafolio de evidenci...	Ninguna	8	Centrado	Nominal	Entrada
19	dificildiseño	Númérico	2	0	Señale la herramienta de evaluación que representa mayor dificultad...	{1, Portafolio de evidenci...	Ninguna	8	Centrado	Nominal	Entrada
20	dificilimplem...	Númérico	2	0	Señale la herramienta de evaluación que representa mayor dificultad...	{1, Portafolio de evidenci...	Ninguna	8	Centrado	Nominal	Entrada
21	Avance	Númérico	2	0	Señale la herramienta de evaluación que considere más efectiva par...	{1, Portafolio de evidenci...	Ninguna	8	Centrado	Nominal	Entrada
22	Retroalimen...	Númérico	2	0	¿Cón qué frecuencia recibe retroalimentación por parte de las autori...	{1, Nunca}...	Ninguna	8	Centrado	Escala	Entrada
23	Asesoría	Númérico	2	0	Las asesorías y actualización docente que he recibido contribuyen a...	{1, Nunca}...	Ninguna	8	Centrado	Escala	Entrada
24	Recursos	Númérico	2	0	Los recursos didácticos con los que cuento en el aula contribuyen ...	{1, Nunca}...	Ninguna	8	Centrado	Escala	Entrada
25	Cantidad	Númérico	2	0	el número de alumnos en clase contribuye a mejorar mi práctica doc...	{1, Nunca}...	Ninguna	8	Centrado	Escala	Entrada
26	Padres	Númérico	2	0	En qué medida cuenta usted con el apoyo de los padres de familia p...	{1, Nunca}...	Ninguna	8	Centrado	Escala	Entrada
27	Apoyo	Númérico	2	0	El apoyo que recibo de las autoridades educativas contribuye a mej...	{1, Nunca}...	Ninguna	8	Centrado	Escala	Entrada
28	Familia	Númérico	2	0	La situación familiar que viven mis alumnos impacta en mi práctica d...	{1, Nunca}...	Ninguna	8	Centrado	Escala	Entrada
29	Contexto	Númérico	2	0	El contexto socio económico de mis alumnos impacta en mi práctic...	{1, Nunca}...	Ninguna	8	Centrado	Escala	Entrada
30	Retro	Númérico	2	0	¿Cón qué frecuencia recibe retroalimentación por parte de las autori...	{1, Nunca}...	Ninguna	8	Centrado	Escala	Entrada
31	Programa	Númérico	2	0	¿En qué medida utiliza usted el programa de estudio para diseñar la...	{1, Nada}...	Ninguna	8	Centrado	Escala	Entrada
32	Bibliografía	Númérico	2	0	¿En qué medida utiliza usted bibliografía especializada para diseñar ...	{1, Nada}...	Ninguna	8	Centrado	Escala	Entrada
33											
34											

Vista de datos

Vista de variables

Ir a Configuración de PC para

7.2 Vista de datos

Archivo Edición Ver Datos Transformar Analizar Marketing directo Gráficos Utilidades Ventana Ayuda																		
																		Visible: 52 de 52 variables
	Sexo	Edad	Experiencia	Estudios	Titulada	Turno	Grado	alumnos	Municipio	Sostenimiento	Portafolio	Observación	Cotejo	Rúbricas	Expediente	Diario	Diseño	Implementación
1	1	2	2	1	1	1	1	2	4	1	4	4	5	4	3	4	2	2
2	1	5	4	1	1	2	1	3	4	1	4	3	3	2	3	4	1	1
3	1	5	5	1	1	2	1	1	4	2	5	5	5	3	5	5	2	2
4	1	2	1	2	1	2	1	1	4	2	4	5	3	3	3	5	6	2
5	1	3	2	1	1	1	1	1	4	1	4	4	3	3	4	4	3	3
6	1	3	2	1	1	1	1	3	4	1	5	4	5	4	5	5	2	1
7	1	2	1	1	1	1	1	3	4	2	4	4	5	3	5	5	1	3
8	1	2	2	2	1	1	1	3	4	2	4	4	4	4	5	5	1	6
9	1	3	2	1	1	1	1	1	4	1	3	4	3	3	3	5	4	4
10	1	2	2	2	1	2	1	3	4	2	3	4	3	2	2	4	2	1
11	1	3	2	1	1	1	1	3	4	2	4	5	4	3	3	5	3	6
12	1	2	1	1	1	2	1	1	4	1	3	4	4	3	4	4	3	2
13	1	5	5	1	1	1	1	2	4	2	5	5	5	5	5	5	1	6
14	1	3	2	1	1	2	1	2	4	1	5	5	4	4	5	3	1	2
15	1	1	1	1	1	2	1	2	4	2	5	4	5	2	3	5	3	3
16	1	3	1	1	1	1	1	1	4	2	3	3	4	3	4	4	2	3
17	1	4	4	2	1	1	1	3	4	2	5	5	4	5	5	5	1	2
18	1	3	2	1	1	2	1	1	4	1	5	5	5	5	3	4	3	6
19	1	3	3	2	2	1	1	1	4	1	5	5	4	4	4	5	4	4
20	1	2	1	1	1	1	1	3	4	1	3	3	5	5	3	5	1	3
21	1	1	1	1	1	1	1	3	4	1	4	5	4	3	4	5	1	1
22	1	2	1	1	1	2	1	2	4	1	4	5	4	3	4	5	1	3
23	1	2	1	1	2	1	1	3	4	2	5	5	3	2	5	5	3	3
24	1	3	3	2	2	1	1	2	4	1	5	5	5	4	5	5	3	1
25	1	4	5	1	1	2	1	2	4	1	5	5	4	4	5	5	1	5
26	1	3	2	1	1	1	1	3	4	2	5	5	3	1	3	4	1	6
27	1	2	1	1	1	1	1	1	4	1	3	3	4	5	4	5	3	3
28	1	2	2	2	2	1	1	1	4	1	5	5	4	5	5	5	1	6
29	1	4	5	2	2	1	1	2	4	1	4	4	4	4	5	5	1	1
30	1	5	6	2	2	1	1	2	4	1	2	3	4	1	2	4	3	3

Vista de datos

Vista de variables

Activar Windows

Ir a Configuración de PC para activar Windows.